

## Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implantación e evaluación

*Sonia Marcela Araujo<sup>1</sup>*

**Resumen:** El artículo tiene como propósito introducir una serie de discusiones, reflexiones y principios vinculados con la implantación de innovaciones en el currículum universitario. Se busca plantear un marco referencial que a modo de hipótesis contribuya a crear las condiciones institucionales que faciliten y promuevan los cambios esperados en el proyecto innovador. Dicho marco referencial incluye la discusión misma del concepto de innovación y la importancia de la actividad de evaluación como estrategia de gestión de la misma en sus diferentes fases. Este abordaje que recupera las teorías y metodologías en el campo de la evaluación tanto como la investigación y la experiencia en prácticas evaluadoras intenta orientar la política institucional de implantación de una innovación más que “exhortar” o “prescribir” sobre cómo realizarla. Se proponen principios y pautas orientadoras para definir un plan de autoevaluación o de evaluación externa a través de dimensiones de análisis, variables e indicadores cuya adecuación puede ser de utilidad en situaciones particulares.

**Palabras clave:** Innovación. Currículum. Evaluación. Universidad.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Educación. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales.

---

## **Curriculum innovations at university. Hypothesis for its implantation and assesment**

**Abstract:** This article has the purpose of introducing a series of discussions, reflections and principles related to the implantation of innovations on the academic curriculum. It is pretended to introduce a referential framework which, as an hypothesis, would contribute to create the institutional conditions to facilitate and promote the changes expected on the innovative project. Such referential framework includes the discussion of the concept of innovation itself and the importance of the assesment activity as a management strategy of it in its different phases. This approach which regains the theories and methodologies in the field of assesment as well as the research and the experience in assesment practices intends to orient the institutional policy implantation of an innovation rather than “exhort” or “prescribe” on how to make it. Principles and guidelines are proposed to define an autoassesment or external assesment plan through analysis dimensions, variables and indicators which adequation could be useful in particular situations.

**Keywords:** Innovation. Curriculum. Assesment. University

### **1. Presentación**

La institución universitaria, como ámbito que reúne un conjunto de disciplinas y subdisciplinas para la formación de los estudiantes en diversos campos profesionales, ha sido reacia a la incorporación de la pedagogía y la didáctica como campos de conocimiento capaces de brindar conocimientos fértiles para sustentar las prácticas educativas en el nivel superior. Esta reticencia suele asentarse en al menos dos creencias arraigadas en el profesorado universitario: aquella que plantea que los adultos ya dominan todos los instrumentos intelectuales necesarios para aprender (como parte de la denominada por Ph. Jackson [2002] “presunción de identidad compartida”) motivo por el cual sólo son disciplinas fundamentales en el caso de de la educación de los niños, y otra, bastante generalizada, apoyada en que para enseñar sólo basta con saber el contenido que se enseña o la asignatura.

En la actualidad, los problemas que atraviesan a la universidad en el área de la enseñanza ponen en discusión las creencias anteriores. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos en el primer año de estudios, la deserción temprana, la extensión de las carreras que superan en mucho la duración prevista en los planes de estudios, el diseño de los currículos y las cuestiones internas y externas que es preciso atender en su formulación, la búsqueda de las mejores estrategias para la enseñanza en el aula, constituyen cuestiones complejas que reclaman una mirada multidisciplinar para enfrentarlas.

Las creencias del profesorado que suelen resistir la incorporación de la mirada pedagógico-didáctica en la universidad se cimientan en las dificultades de estas disciplinas para brindar categorías y principios apropiados con potencial para hacer frente a dichos problemas. Una vía para intentar superar esta situación, con capacidad para erigirse en un aporte idiosincrásico y relevante, es la construcción de una perspectiva pedagógico-didáctica que se sustente en teorías y conceptos específicos que den cuenta de la particularidad y especificidad de los establecimientos universitarios; en la investigación de los problemas particulares de este tipo de organizaciones; en la comprensión de las condiciones de la innovación en este ámbito; y en el carácter explícito del marco valorativo desde el cual se abordan e interpretan las situaciones problemáticas tanto como las propuestas que realiza.

Este texto tiene como propósito introducir una serie de discusiones, reflexiones y principios vinculados con la implantación de innovaciones en el currículum universitario. Se pretende introducir un marco referencial que a modo de hipótesis contribuya a crear las condiciones institucionales que faciliten y promuevan los cambios esperados en el proyecto innovador. Dicho marco referencial incluye la discusión misma del concepto de innovación y la importancia de la actividad de evaluación como estrategia de gestión de la misma en sus diferentes fases. Este abordaje que recupera las teorías y metodologías existentes tanto como la investigación y la experiencia en prácticas evaluadoras tiene como propósito orientar la política institucional de

implantación de una innovación más que a “exhortar”<sup>2</sup> o “prescribir” sobre el modo cómo realizarla.

En principio se realiza una aproximación conceptual tendiente a plantear cuestiones que vuelven problemática la noción misma de innovación. En una segunda instancia se efectúa un planteamiento general respecto de las particularidades de los procesos de cambio curricular para introducir la importancia de la evaluación como herramienta de gestión del proyecto innovador. Hacia el final se incluye una propuesta para el diseño de un plan de evaluación que acompañe su puesta en marcha.

## **2. Reforma, innovación y cambio: conceptos básicos**

El concepto de innovación, como cualquier otro en el campo de las ciencias de la educación, no es susceptible de ser definido en unas pocas líneas. Suele ocurrir que para quienes una propuesta de cambio en el marco de una política educativa es una innovación, para otros simplemente se trata de la introducción de cambios superficiales o cosméticos en las instituciones educativas. En ocasiones las innovaciones introducidas en el marco de reformas educativas más amplias y, aunque se observa con mayor frecuencia en otros niveles del sistema educativo, son percibidas por docentes y directivos como “más de lo mismo”, o avalando la hipótesis de la continuidad, como modificaciones en las que sólo se transforman los términos para referirse a prácticas que se desarrollaban con anterioridad. Y si bien es cierto que suele tratarse de nuevos términos para viejos problemas y respuestas, también ha de advertirse que las apreciaciones anteriores suelen ser producto de las creencias desde las cuales se asimilan las nuevas perspectivas, o bien, de la distancia existente entre la imagen idealizada de la situación que se pretende cambiar y las condiciones institucionales existentes para enfrentar la propuesta de cambio.

<sup>2</sup> Esta idea se sustenta en la crítica que plantea I. Goodson (2003) a la teoría curricular racionalista y burocrática tanto como a aquellas que, surgidas desde la práctica, terminaron convirtiéndose en una exhortación respecto de lo que se debe hacer quedando alejadas y entrando en colisión con las estructuras y circunstancias existentes.

Aunque resulte difícil encapsular el concepto en una definición es posible reconocer algunas notas que caracterizan una innovación en el ámbito educativo.

La primera, y la más evidente, es que toda innovación está vinculada con el cambio. A pesar de que, como se verá, no se trata de una relación simple, la innovación intenta dar respuesta a uno o a un conjunto de problemas detectados en diferentes ámbitos del quehacer de las instituciones. En este sentido, y específicamente en la universidad, las innovaciones pueden estar orientadas a introducir cambios particulares en las diferentes actividades que hacen a la dinámica institucional – docencia, investigación, extensión, etc.-, a actores particulares – profesores, estudiantes, etc. – y con finalidades explícitamente definidas. En este sentido, y referido a la actividad de docencia, una definición dada por Carbonell (2001) puede ser útil para caracterizar una innovación pues la entiende como

[...] una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.

Como puede visualizarse, y aunque Carbonell considera que se trata de una definición en la que podría existir consenso, no quedan contenidas las innovaciones en el campo de la investigación universitaria. Esto es así en tanto es posible reconocer culturas propias de las actividades de enseñanza y de investigación que se rigen por creencias e instrumentos de cambio particulares. Sin embargo, esta diferenciación no significa que se trate de dos mundos divorciados. Por el contrario, las innovaciones en el área de la investigación provocan cambios en las actividades de enseñanza así como toda modificación en la docencia puede traer aparejada transformaciones en el quehacer investigativo, a

partir de la introducción de nuevas ideas en las culturas de la enseñanza y de la investigación.

La segunda característica es la presencia de presupuestos políticos, teóricos y axiológicos diferentes que llevan a que las innovaciones sean consideradas buenas o malas según el grado de acuerdo o de desacuerdo existente entre dichos presupuestos y aquellos sostenidos por diferentes grupos o sectores en la universidad. En este sentido, los desacuerdos en torno a la finalidad así como en los aspectos instrumentales suelen estar en el origen de las disputas y conflictos que atraviesan su desarrollo. Este desacuerdo ideológico, que da cuenta de la carencia de neutralidad de toda innovación, suele explicar también el desacuerdo en torno a qué propuesta puede ser calificada o no como innovadora.

Junto al reconocimiento de la carencia de neutralidad de cualquier innovación educativa, es preciso agregar que sus relaciones con el mejoramiento de la educación son complejas; dicho en otros términos, si bien toda innovación tiene como propósito provocar cambios en la educación, dichos cambios no siempre están asociados con procesos de mejora. En este sentido, no existe una relación mecánica ni lineal entre los objetivos de la innovación, su puesta en práctica y el mejoramiento educativo. O, dado que el término mejoramiento también está sujeto a controversias, siendo igualmente objeto de disputas y disensos, entre los objetivos de la innovación y los cambios que efectivamente se suceden en el acontecer cotidiano de las instituciones. De manera que las tensiones y las contradicciones forman parte y atraviesan toda propuesta innovadora.

Otra de las tesis, vinculada con lo anteriormente expresado, es que el mejoramiento de la educación requiere la comprensión del problema que implica el cambio en la práctica así como la creación de escenarios y el desarrollo de estrategias que permitan producir los efectos valorados y esperados (HARGREAVES, 2003; FULLAN, 2003; CARBONELL, 2001; STENHOUSE, 1981; entre otros). La ausencia de esta comprensión, como puede observarse en muchas propuestas de reforma, suele dar lugar a modificaciones superficiales – o “cosméticos”

–, o bien, a efectos colaterales que reproducen prácticas anteriores sin dar respuesta a las dificultades que explícitamente se pretende atender, llegando a agudizar problemas existentes o pudiéndose crear otros nuevos. Estas situaciones generalmente se relacionan con los aprendizajes individuales, colectivos e institucionales que necesariamente están implicados en toda propuesta que tiene como propósito provocar transformaciones en las instituciones en su conjunto o en dimensiones particulares de las mismas.

Finalmente, toda innovación requiere la implantación de determinadas condiciones y el desarrollo de escenarios que permitan sostenerla en el tiempo así como una evaluación del modo como diferentes factores involucrados favorecen o constituyen un obstáculo en su desarrollo.

El concepto de innovación se diferencia, también, del concepto de reforma en términos de su alcance. Mientras que la primera tiene un alcance más limitado pues está anclada en instituciones particulares, la segunda afecta la estructura del sistema educativo en su conjunto. Si bien una innovación puede ser pensada en el marco de una reforma educativa, el carácter localizado de la primera permite experimentar y evaluar propuestas que, a su vez, son capaces de colaborar en una comprensión más acabada de las condiciones relacionadas con los cambios más significativos y valorados que se intentan institucionalizar. Esta experimentación acompañada de procesos de evaluación puede constituir, al mismo tiempo, la base para la implementación de propuestas que abarquen el sistema educativo en su conjunto.<sup>3</sup>

### **3. Acerca de los cambios curriculares**

Cuando se modifican los planes de estudio en la universidad para una carrera específica estallan múltiples conflictos en la base de las instituciones académicas y al interior de cada disciplina, conflictos que

---

<sup>3</sup> En este caso cabe señalar la importancia de la perspectiva de Stenhouse (1984) para quien primeramente ha de probarse el currículum para luego plantear su extensión o generalización al conjunto de las instituciones educativas.

están asociados a las disputas propias de la estructura característica del campo disciplinario de que se trate –Historia, Física, Administración, etc.- en un momento determinado. La investigación sobre los procesos de cambio curricular, y la experiencia de quienes participan en procesos de este tipo, muestra que estos conflictos suelen dar lugar a la agrupación de docentes e investigadores en torno a proyectos curriculares en pugna y, en otras ocasiones, a la búsqueda o consolidación del poder individual a través de la inclusión o acrecentamiento de cierta parcela de saber en el seno de un mismo proyecto. El contenido de las disputas se vincula con qué conocimientos serán valiosos en ese currículum, cuáles serán ponderados, y directamente vinculado con lo anterior, qué tipo de práctica profesional ese currículum asumirá.

El reconocimiento del nivel de base como lugar de confrontación así como la centralidad asignada a quienes poseen el “capital específico” de cada campo disciplinario para determinar el contenido y la orientación de los currículos, no significa desconocer que las decisiones ligadas al currículum transitan otros niveles de la organización (intermedio y establecimiento)<sup>4</sup> ni tampoco la participación de otros grupos no académicos internos o externos en su definición. En el caso de los primeros se hace referencia a los estudiantes y los graduados, y con respecto a los segundos a las asociaciones profesionales, los gremios, las organizaciones que demandan del trabajo profesional en el mercado laboral, entre otros. En la actualidad, y en el contexto de la República Argentina, en las carreras “cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público”, deben considerarse los requisitos sobre contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades, considerados en la acreditación de carreras realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup>Nos referimos a los órganos colegiados propios del cogobierno universitario – docentes, graduados, estudiantes y no docentes – en la República Argentina como el Consejo Académico – órgano de gobierno de las facultades – y el Consejo Superior – órgano de gobierno de la institución.

<sup>5</sup>Artículo 43. Ley de Educación Superior N° 24.521. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. República Argentina.



Si bien en todo proceso de cambio es preciso considerar tanto la presencia de la aceptación como de la resistencia al nuevo proyecto curricular, también es cierto que el proceso y el modo como se resuelven las contiendas son variables. Sin intentar dar cuenta de las condiciones que afectan dicha variabilidad, sí puede afirmarse que la modalidad de resolución de las confrontaciones indicadas así como las resoluciones adoptadas, dependerán de las posibilidades de interjuego entre múltiples intereses en relación con quiénes tienen poder para expresarse en torno a un determinado currículum en un contexto particular, de la cultura del sistema de educación superior en su conjunto así como de la cultura de los sectores que lo componen (público-privado), de las diferentes culturas disciplinares, de las tradiciones pedagógicas vinculadas con cada campo de conocimiento, entre otros. Así, la receptividad de los cambios externos está atravesada por variables de poder que se entretajan en la definición de currículos académicos así como por las propiamente epistémicas vinculadas a cada campo disciplinario (ARAUJO, 1994).

La comprensión de la dinámica del cambio requiere la indagación de la dimensión oficial del mismo materializado en el documento curricular o plan de estudios tanto como del proceso de implantación en el que se despliega. La presencia de continuidades y discontinuidades entre la dimensión formal y la realidad del currículum, entre las intencionalidades pretendidas y declaradas y lo que efectivamente sucede, es un aspecto intrínseco de toda propuesta innovadora que ha de contemplarse como parte de su seguimiento.

En tanto la innovación introduce una serie de valores, normas y prácticas nuevas es preciso crear una serie de condiciones que la promuevan: una política institucional que la sostenga con un cuerpo docente comprometido con sus principales finalidades; la constitución de redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores y apoyos externos; la institucionalización y la creación de confianza; y la puesta en marcha de un *proceso de evaluación* encaminado a detectar avances y retrocesos que orienten su marcha.

## 4. Consideraciones para la evaluación de una innovación curricular

### 4.1. Precisiones conceptuales

Como se señaló, la puesta en marcha de un nuevo currículo o plan de estudios requiere de procesos de evaluación. Como ocurre en la mayoría de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, en el campo de la didáctica el concepto de evaluación es complejo y está sujeto a múltiples interpretaciones teóricas, metodológicas y axiológicas. En tal sentido, y a pesar de que se trata de una práctica añeja y extendida en los sistemas educativos, es un concepto polisémico, obedeciendo dicha polisemia a su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la vinculación de las instituciones educativas con la sociedad más amplia. La evaluación es un invento, una convención o un constructo social susceptible de cambio aún cuando su naturalización haga pensar que existe consenso respecto de los objetivos, los usos y las funciones (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2000; McCORMICK; JAMES, 1996; ANGULO RASCO, 1995)

En la actualidad existe acuerdo en reconocer la existencia de un campo de conocimiento o disciplina sobre la evaluación (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987; HOUSE, 1994; BARBIER, 1993), situación que obliga a introducir algunas precisiones iniciales para la definición de principios destinados a evaluar una innovación curricular.

La confusión más habitual ligada a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se ha dado con los conceptos de *medición* y *calificación*. La identificación de la evaluación con la medición surge con la investigación experimental y su aplicación en el campo de la psicología. La denominada pedagogía por objetivos, de tradición positivista con el desarrollo de las pruebas objetivas en sus múltiples manifestaciones, colaboró en la confusión de ambos conceptos. La evaluación, según el modelo experimental consiste en medir resultados utilizando instrumentos formalizados para la obtención de información capaz de

ser comparada con una escala estandarizada. Desde esta perspectiva se desarrollan una variedad de “técnicas y mecanismos de medida que se aplican para lograr datos de información capaces de manipulación matemática y estadística, que permitan trabajar con grandes masas de datos y compararlos entre sí y con datos individuales” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, p. 123).

La práctica de evaluación de tradición positivista que tuvo su origen en la teoría curricular a principios del siglo XX – siendo uno de los exponentes más significativos Tyler (1949) – constituye una perspectiva de evaluación del currículum como control del logro de los resultados de aprendizajes esperados – expresados como objetivos –, en la que es factible separar la *evaluación* de la práctica de *enseñanza* ya que el diseño de instrumentos y su aplicación en contextos particulares suele no ser responsabilidad de los profesores. En la literatura anglosajona, y en el marco de una concepción más amplia centrada en la evaluación del sistema educativo, suele utilizarse el término ‘*assessment*’ (ANGULO RASCO, 1995), para referirse al impacto del servicio educativo sobre los receptores, expresado a través de pruebas nacionales, mediciones de rendimiento, sistemas de *tests*, etc. En este sentido, se trata de una perspectiva estrecha y limitada para la evaluación del currículum, en general, y más aún para la implementación de innovaciones en las que es preciso la experimentación<sup>6</sup> para el reconocimiento de todas aquellas condiciones que garantizan su desarrollo tanto como de los obstáculos que limitan la resolución de problemáticas a las que la propuesta innovadora intenta dar una respuesta.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Aquí la experimentación no es entendida desde una perspectiva positivista. Por el contrario, se recupera la concepción del currículum como hipótesis en la tradición curricular desarrollada por Schwab y, más precisamente, por Stenhouse y Elliot.

<sup>7</sup> Sutufflebeam y Shinkfield (1987) consideran los estudios “basados en objetivos” y en la “experimentación” como cuasievaluaciones por cuanto su alcance suele ser demasiado estrecho o tangencial respecto del establecimiento de un juicio de valor, de la apreciación del mérito o el valor de una propuesta. Según ellos, parten de un problema concreto y luego buscan la metodología para solucionarlo razón por la cual la búsqueda de información para emitir un juicio de valor tiene un papel secundario.

La calificación asociada al examen y, consecuentemente a la práctica de examinar, es producto de la necesidad de certificar institucionalmente conocimientos y habilidades aprendidos por el estudiante poniendo en evidencia el nivel de rendimiento alcanzado. La identificación evaluación=examen=calificación desnaturaliza la primera pues se limita a constatar éxitos o fracasos sin un aprendizaje sobre los factores que incidieron en los mismos, y forma parte de las necesidades políticas y económicas para la administración y distribución social del conocimiento (DÍAZ BARRIGA, 1992; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2000; 2001). Así, si bien calificar, medir, clasificar, certificar, examinar y corregir forman parte de la evaluación no se confunden con ella.

Otra confusión más reciente es la asimilación del concepto de evaluación al de rendición de cuentas o *accountability* entendida como justificación ante el Estado y la sociedad en general del uso de los recursos financieros de origen público, y cuyo resultado suele estar asociado con la detracción de los mismos.<sup>8</sup> En el caso de una innovación promovida por el Estado el objetivo principal no sería rendir cuentas en el sentido aludido sino más bien indagar y emitir juicios fundados acerca de los efectos que se desencadenan a medida que la propuesta de formación se va experimentando en situaciones particulares.

La evaluación como control y la evaluación como calificación presentan limitaciones en el caso de una innovación curricular. Se requiere de perspectivas más complejas que colaboren en la comprensión de los procesos que dan lugar tanto a efectos esperados como a todos aquellos que resultan inesperados y que, en ocasiones, son contradictorios con los primeros. Esta óptica de análisis implica reconocer la presencia de efectos colaterales en la implementación de los currículos así como la importancia de la evaluación como una instancia de aprendizaje individual e institucional en la comprensión de los factores que la favorecen u obstaculizan.

<sup>8</sup> McCormick y James (1996) indican que en el contexto anglosajón la predominancia de modelos económicos *input-output* ha estimulado la dependencia de la valoración de los resultados o de los productos de la enseñanza lo cual dio lugar a la predominancia de pruebas de rendimiento y esquemas de evaluación que engloban la valoración de la actuación de profesores y estudiantes.

## **4.2. Principios para la evaluación de una innovación curricular**

Existe acuerdo en sostener que la evaluación consiste en una práctica en la cual se emite un juicio fundamentado y comunicable sobre el valor de algo (currículum, programa, institución, etc.) sobre la base de la definición de criterios o normas de referencia<sup>9</sup> y para lo cual se requiere de la búsqueda, sistematización e interpretación de información obtenida a través de diferentes medios. Según McCormick y James (1996) la mayor parte de las definiciones consideran, además, la vinculación con la toma o adopción de decisiones.

En la evaluación del currículum es posible distinguir diferentes enfoques o modelos que se asientan en distintas perspectivas teóricas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas. Una de las notas características de la evaluación es la dimensión ética pues en tanto práctica que implica una dimensión valorativa plantea disputas en torno a la jerarquía de valores adoptados, las personas responsables de llevarla a cabo, los objetivos que se pretenden satisfacer poniendo en evidencia el carácter político de toda práctica evaluadora (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1985; MacDONALD, 1985). El componente axiológico se expresa en la presencia de confrontaciones y tensiones entre grupos que rivalizan entre sí cuando tienen una definición diferente de las situaciones, demandando en consecuencia distinto tipo de información y sosteniendo diversos fines respecto de los resultados. Una evaluación así entendida incluye como una dimensión clave la reflexión sobre su finalidad, de las consecuencias implicadas en su instrumentación tanto como del proceso de evaluación mismo o meta evaluación.

La evaluación del currículum requiere superar las limitaciones de modelos asentados en enfoques de carácter experimental que, en términos de House (1994), se articulan en torno a un conjunto de cuestiones típicas tales como el control del logro de los efectos

---

<sup>9</sup>Corresponde señalar la advertencia de House (1994, p. 20) quien sostiene que “muchos enfoques, como el estudio de casos, presentan las normas, comparaciones y juicios de forma más implícita e intuitiva”. En este sentido, tienden más a la comprensión que al juicio.

previstos, el modo de lograr los mismos efectos de la manera más económica, el análisis de la productividad o eficacia de un programa o alguna de sus partes.

En contraposición a la racionalidad instrumental preocupada por el control de los resultados y por la eficacia del programa se erige otra serie de modelos que se articulan alrededor de la denominada perspectiva cualitativa de la evaluación. Esta última incluye una variedad de enfoques y métodos que sustentan principios de interés para la evaluación del currículum, en línea con las perspectivas que introducen el valor de la práctica en su desarrollo (J. Schwab, L. Stenhouse, J. Elliot). Intenta superar el reduccionismo de la evaluación centrada en los resultados de la enseñanza antes que en los procesos, el énfasis en los efectos observables y explícitos obviando los efectos colaterales de cualquier implementación curricular, y el valor de la participación de diferentes actores (estudiantes además de los profesores y autoridades) en el proceso.<sup>10</sup>

Bajo el presupuesto de que toda práctica de evaluación requiere la asunción de presupuestos teóricos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos así como la anticipación de un plan flexible, se enunciarán algunos de los principios<sup>11</sup> capaces de orientarla.

### *1. Carácter holístico, global o integrador:*

la evaluación ha de abordar los factores referidos a las condiciones iniciales de los estudiantes, las características de los profesores, el currículum y el contexto institucional en el que se desarrolla la innovación educativa; y los múltiples efectos o resultados previstos, colaterales o imprevistos, tanto en los estudiantes como en los profesores, el currículum y el contexto.

---

<sup>10</sup> Forman parte de esta perspectiva la evaluación democrática de Mac Donald y la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton. Estas propuestas aun tienen valor para la práctica, son retomadas por autores recientes (Kushner, por ejemplo) y merecen ser consideradas por su aporte original a un modo alternativo de entender la evaluación del currículum.

<sup>11</sup> Los principios a los que se hará referencia atraviesan diferentes modelos o enfoques de evaluación que han sido clasificados bajo la denominación de *modelo de evaluación basado en la negociación* (HOUSE, 1994; PÉREZ GÓMEZ, 1985).

2. *Énfasis en la descripción e interpretación antes que en la predicción:*

es una evaluación situada en el contexto real en el que se desarrolla el proyecto que se va a evaluar considerando cómo funciona en la situación particular, cómo influyen las variadas situaciones en las que se aplica, qué ventajas y desventajas visualizan las personas involucradas, y cómo la propuesta afecta a estudiantes y profesores. En suma, se trata de discernir, discutir y documentar las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los puntos críticos de la innovación.

3. *Consideración del proceso además del resultado del currículum:*

en el primer caso debe detectar las variables que inciden, positiva o negativamente, en el desarrollo de un currículum; en el segundo, emitir juicios sobre los efectos logrados y el análisis de la relación con los valorados explícitamente en la propuesta.

4. *Carácter democrático de la evaluación:*

desde esta perspectiva se requiere la participación de diferentes actores involucrados en el programa que se está implementando sobre la base del reconocimiento de la existencia de una pluralidad de intereses que suelen ser contradictorios razón por la cual resultan necesarias la *deliberación* y *negociación* durante todo el proceso evaluador.

5. *Diferenciación y articulación de las prácticas de investigación y evaluación:*

si bien la evaluación comparte la utilización de técnicas propias del campo de la investigación para la búsqueda de información que permita la elaboración de juicios fundamentados, la evaluación tiene un compromiso directo con la transformación de una práctica y está sujeta a múltiples controversias en términos de la finalidad, de quiénes participarán, de la utilización de los resultados, y de su relación con el financiamiento.

6. *Pluralidad metodológica:*

hace alusión a la necesidad de evitar la dicotomía o disputa entre métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos para pensar en un diseño evaluativo que los integre según la potencialidad

de cada uno en contextos y situaciones específicas. En el caso del currículum es posible utilizar diferentes técnicas según qué dimensión se pretende evaluar: el currículum oficial o plan de estudios; el currículum en el aula; los resultados del currículum; o el contexto curricular. Así es posible incluir la observación, la entrevista, el cuestionario, los grupos focales, y fuentes documentales e históricas tanto como el análisis de información cuantitativa.

7. *Apertura hacia el aprendizaje individual, colectivo e institucional:*

supone la consideración de la evaluación como aprendizaje pues a partir de ella se adquiere conocimiento sobre el funcionamiento de una innovación curricular tanto como de las relaciones necesarias para llevarla a cabo. Significa el rechazo a pensarla como un momento aislado, parcial y confinado en el tiempo, reafirmando el papel del “aprendizaje” que ésta brinda como punto de partida y de llegada, de puerta abierta y permanente base de nuevas propuestas superadoras en la política y la gestión curricular.

8. *Validez y confiabilidad:*

se requiere la utilización de técnicas e instrumentos adecuados a las variables e indicadores seleccionados. Es preciso que la información tenga *validez externa e interna*, o sea que “se refiera a las dimensiones y variables que interesan y no a otras, que midan aquello que procuran medir en el caso de cuantificaciones, y que permitan apreciar y emitir juicios fundamentados sobre aquello que se procura comprender o explicar en el caso de las cualificaciones.” (...) “Se requiere que el instrumento sea suficientemente *confiable*, es decir que tenga la capacidad de ofrecer resultados similares o comparables al ser aplicado reiteradas veces y por diferentes evaluadores. (NIRENBERG et al. 2000, p. 92).

9. *Intersubjetividad y triangulación:*

la primera intenta corregir la subjetividad individual a través de la incorporación de diferentes actores en distintos momentos del proceso evaluador, lo cual genera espacios de confrontación



y reflexión, para permitir acuerdos y consensos sobre distintos aspectos y, en particular, sobre los juicios valorativos fundamentados. La segunda supone la utilización de diferentes técnicas y fuentes para evaluar los mismos fenómenos o aspectos de la realidad a través de operaciones convergentes, en el sentido de síntesis y complementación metodológica. También se habla de triangulación cuando la evaluación es realizada por un grupo en el que se cruzan los criterios y puntos de vista de cada uno de los evaluadores. Con ellos se busca mayor confiabilidad de la información obtenida, más entendimiento de los fenómenos bajo estudio, reducción de sesgos propios de cada técnica, fuente y profesional, y la validación de las apreciaciones evaluativas.

*10. Potenciación de la multidisciplinariedad:*

el valor del conocimiento proveniente de diferentes campos disciplinares en el proceso evaluativo incrementa la comprensión y la posibilidad de resolución de problemas, razón por la cual se requiere la conformación de equipos multidisciplinarios.

*11. Cualidades éticas de las prácticas de evaluación:*

transparencia, imparcialidad, confidencialidad, confianza, negociación, colaboración, accesibilidad, justicia, independencia y objetividad constituyen valores primordiales que han de atravesar la reflexión sobre la práctica de quienes se dedican a esta actividad profesional.

### **4.3. La autoevaluación como herramienta para la innovación curricular: hipótesis para la definición de una propuesta**

Una perspectiva adecuada para la evaluación de una innovación educativa que recupere los principios antedichos es la autoevaluación. El proceso de autoevaluación es una instancia de carácter participativo y reflexivo en la cual se incorporan los involucrados con diferentes grados de responsabilidad. Se trata de una actividad sistemática cuyo registro posibilita la confrontación de la práctica con las hipótesis que sustentan la innovación. En este sentido, quienes adhieren a la

autoevaluación sostienen que las teorías inspiran la acción y la evaluación y que, a su vez, de la acción reflexiva y de la evaluación surgen nuevas reformulaciones teóricas sobre la realidad educativa. También dentro de esta perspectiva que articula evaluación y construcción de teorías adquiere valor el desarrollo o formación de los docentes en el marco de la propia innovación antes que como procesos fuera del contexto del trabajo (SANTOS, 1993; SIMONS, 1985)

Dos cuestiones merecen ser señaladas. La primera es que la revalorización de la autoevaluación en los términos señalados no es una perspectiva reñida con la rendición de cuentas. Por el contrario, se trata de una óptica particular de entender este proceso que brinda una evidencia más amplia en el caso de una práctica innovadora. La segunda también lleva a plantear que la autoevaluación no se confronta con la evaluación externa de un proyecto. Toda innovación requiere el apoyo y la colaboración externa y ésta puede ser una de las vías de concreción de este apoyo en cuanto instancia superadora de la medición y el control.

A continuación serán incluidas una serie de pautas orientadoras para la definición de un plan de autoevaluación o de evaluación externa de una innovación curricular. Podrían ser considerados a modo de dimensiones de análisis, variables e indicadores cuya adecuación puede ser de utilidad en el caso de innovaciones particulares.

#### **a. Respetto del diseño o plan curricular**

- Selección, organización y adecuación de los contenidos en términos de los aprendizajes promovidos.
- Selección, organización y adecuación de los contenidos en términos de las características de los estudiantes.
- Carga horaria según “unidades curriculares”<sup>12</sup> incluidas en el diseño curricular.
- Plan de correlatividades y relación con el rendimiento estudiantil.

<sup>12</sup> La “unidad curricular” abarca diferentes modalidades de estructuración de los contenidos: materias, seminarios, talleres, entre otras.

- Instancias de articulación, continuidades y discontinuidades en los diferentes tramos de la formación.
- Actividades curriculares destinadas a la orientación y seguimiento de los estudiantes.
- Relación de los contenidos incluidos con las características y requerimientos de la práctica profesional.
- Carga horaria de la formación teórica y la formación práctica en instituciones que demandan del futuro profesional.

## **b. Respeto de la implementación del plan curricular**

Respecto de los estudiantes

- Tasa de éxito, retraso y abandono.
- Tiempo medio empleado para el cumplimiento de los requisitos del Plan de Estudios y relación con la calidad de la formación.
- Fortalezas y debilidades según diferentes poblaciones estudiantiles.
- Opiniones y valoraciones acerca de la propuesta de formación según diferentes destinatarios.

Respecto de los profesores

- Composición de la planta docente encargada de la implantación de la innovación en términos de jerarquía y dedicación.
- Formación pedagógico-didáctica del profesorado para comprender e instrumentar los cambios promovidos por la innovación desde el punto de vista de la propuesta oficial.
- Tiempo de dedicación a la enseñanza en el aula.
- Tiempo de dedicación a actividades vinculadas con la enseñanza: organización de actividades intra e inter cátedra, elaboración de planes de trabajo conjuntos, preparación de materiales curriculares, entre otras.
- Tiempo de dedicación a actividades tutoriales por parte de los equipos docentes y relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

- Articulación horizontal y vertical de las planificaciones de los equipos docentes.
- Ventajas y dificultades individuales en la planificación y el desarrollo de la enseñanza.
- Instancias de trabajo colegiado intra e interinstitucional para el desarrollo de la enseñanza y relación con los efectos logrados.
- Metodología de enseñanza utilizada por los equipos docentes y relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Implementación de estrategias para atender las diferencias que puedan encontrarse en grupos de alumnos: a quienes tienen dificultades, por un lado, y a quienes están en condiciones de avanzar y profundizar con relación a los aprendizajes, por el otro.
- Instancias destinadas a la evaluación individual y colectiva de la enseñanza durante el proceso formativo.
- Resultados no previstos de la enseñanza.

#### Respecto de las reglamentaciones

- Adecuación de las reglamentaciones a las características del currículum, y de las demandas de su implementación en términos de los requerimientos de los estudiantes y docentes.

#### Respecto de la infraestructura y los recursos materiales

- Grado de adecuación de la infraestructura y del equipamiento institucional a los requerimientos derivados del proceso de formación según las características de la población estudiantil y del proceso de enseñanza.

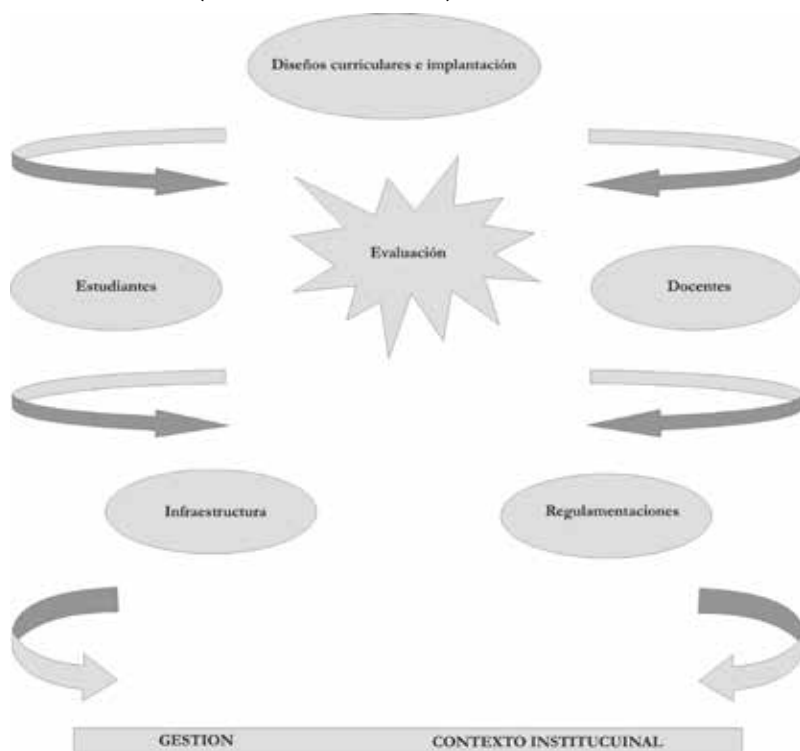
### **c. Gestión**

- Capacidad institucional para hacer frente a los cambios implicados.
- Política y gestión institucional para la atención de las diferentes dimensiones relacionadas con la creación de las condiciones necesarias que promuevan el desarrollo de la innovación.

#### **d. Contexto institucional**

- Criterios y mecanismos de admisión de los estudiantes
- Servicios de Información y Orientación de los estudiantes
- Servicios de apoyo económico a los estudiantes
- Servicio de Biblioteca

#### **Síntesis de variables a considerar en un proceso de implantación y autoevaluación (o evaluación externa) de una innovación curricular**



#### **Referencias**

AAVV. *Evaluación del Desempeño del Personal Académico*. Análisis y propuesta de metodología básica. México: ANUIES, 1998. (Serie investigaciones).

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2001.

\_\_\_\_\_. *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. 2da. Edición, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2000.

\_\_\_\_\_. Valor social y académico de la evaluación. En: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Paideia/Morata, 1995. v. 2.

ANGULO RASCO, F. La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En: AAVV. *Volver a pensar la educación*. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Paideia/Morata, 1995. v. 2.

ARAUJO, Sonia. *Docencia y enseñanza*. Una introducción a la didáctica. Bernal: Universidad Nacional de Quilmas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ciclos Generales de Conocimientos Básicos*: algunas hipótesis desde la perspectiva de la innovación y la gestión curricular. Presentado en el Encuentro Nacional “Hacia la creación de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Universidad Nacional de Quilmes. 25 y 26 de Octubre de 2004.

\_\_\_\_\_. *Universidad, incentivos e investigación*. La cara oscura. La Plata: Editorial Al Margen/NEES, Septiembre de 2003. (Colección Éntasis).

\_\_\_\_\_. Currículum universitario: notas para diseño, evaluación e innovación. *Revista de Educación*, Buenos Aires, año 12, n. 22, Diciembre de 1994.

BARBIER, J. M. *La evaluación de los procesos de formación*. Madrid: Paidós, 1993.

BARNETT, R. *Los límites de la competencia*. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.

BECHER, T. *Tribus y territorios académicos*. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa, 2001.

\_\_\_\_\_. Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, año 1, n. 1, p. 56-57, 1993.

BRUNNER, J. J.; FLISFISCH, A. La profesionalización académica tardía. En: \_\_\_\_\_. *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. 2da. Edición. México: UAM-A, ANUIES, 1989.

CARBONELL, J. *La aventura de innovar*. El cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001.

CONFEDI. *Unificación curricular en la enseñanza de las ingenierías en la República Argentina*. Modernización de la enseñanza de las Ingenierías. Proyecto ICI-CONFEDI, 1996.

DE MIGUEL DÍAZ, Mario. La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, n. 315, Enero-Abril 1998.

DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y currículum*. 14 Edición. México: Nuevomar, 1992.

FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. et al. Demandas de calificaciones en profesiones universitarias. *Pensamiento Universitario*, año 3, n. 3, abr. 1995.

FULLAN, M. Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En: HARGREAVES, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo*. Un enfoque renovador. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. La evaluación didáctica. En: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2da. Edición. Madrid: Akal/Universitaria, 1985.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica. En: \_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.

GOODSON, I. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

HARGREAVES, A. Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En: \_\_\_\_\_. (Comp.). *Replantear el cambio educativo*. Un enfoque renovador. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HOUSE, E. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata, 1994.

KUSHNER, S. *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata, 2002.

B. MacDONALD, B. La evaluación y el control de la educación. En: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2da. Edición. Madrid: Akal, 1985.

MARQUES GRAELLS, P. *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. UAB. 2000.

MARTÍN-KNIEP, G. *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos*. La sabiduría de la práctica. Buenos Aires: Paidós, 2002.

MCCORMICK, R.; JAMES, M. *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata, 1996.

NIRENBERG, O. Y otras. *Evaluar para la transformación*. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós, 2000.

PERRENOUD, Ph. *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J. C. Sáez, 2003.

RIQUELME, G. *Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe, 1995.

SCHWAB, J. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En: \_\_\_\_\_. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2da. Edición. Madrid: Akal, 1985.

SIMONS, H. La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas. En: AAVV. *Volver a pensar la educación*. (Congreso Internacional de Didáctica) Madrid: Morata, 1995. (Prácticas y discursos educativos, v. 2).

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

TORRES, J. *Globalización e interdisciplinariedad*. Morata: Madrid, 1994.

Recibido em: 13/3/2009

Aprovado em: 20/4/2009