

EXPLORACION DE PARADIGMAS DE EVALUACION DEL CURRICULO Y CONCEPTOS DE CALIDAD

MARY MELROSE - [Quality in Higher Education. Vol. 4, N° 1, Abril 1998. Traducción Pedro D. Lafourcade. Edición SDI.

Modelos de paradigmas de evaluación (resumen)

- ◆ Agrupamiento de los múltiples modelos de acuerdo con las creencias y la filosofía subyacente en relación con el cuerpo de conocimientos y los propósitos sobre los cuales están basados [House, 1978; Gibb, 1983; Marshall y Peters, 1985].
Cada investigador tiene su propio cuerpo de conocimiento de teorías y de prácticas de la evaluación, construido en relación con los desarrollos históricos, las teorías y las experiencias personales elaboradas.
- ◆ Las 3 dimensiones de la metodología de la evaluación, tienen un énfasis diferente y también son diferentes en los diseños de los distintos modelos.
Tales dimensiones son:
 - las técnicas empleadas para:
 - examinar
 - reunir datos
 - describir
 - evaluar los resultados
 - los valores:
 - focalización sobre el mérito o valor de lo que sea evaluado, y los criterios generados.
 - los usos:
 - las funciones de la evaluación.

Todas tienen énfasis distinto y son también distintas en los diversos modelos [Alkin y Ellett, 1985].

Los mismos, han sido agrupados en tres paradigmas o visiones del mundo sobre la evaluación. Ellos son:

- el funcional
- el transaccional
- el crítico.

El paradigma de evaluación funcional (o técnico)

- ◆ Este paradigma de evaluación del currículo, fue desarrollado durante los inicios del siglo XX, concurrentemente con la carrera espacial y de las armas, con un marcado énfasis en las pruebas psicológicas, y con el renacer del currículo en Ciencias y en Matemáticas en América.
El enfoque general de la evaluación, a menudo se plantea en términos de "si un programa está generando estudiantes con adecuados conocimientos o trabajadores instruidos tan eficientemente como pueda ser posible, y a veces, en comparación con otros programas similares".
- ◆ Los resultados de los programas, por lo común, son medidos en relación con objetivos preestablecidos, los cuales están relacionados con los objetivos del gobierno o de la institución.
- ◆ Los evaluadores que operan dentro de este paradigma, evalúan a menudo sólo como expertos externos (o como un extraño insesgado) empleados por la organización, o como parte de un grupo de visitantes expertos que procuran dar respuesta a la cuestión ¿se han logrado los objetivos preestablecidos del currículo? ¿Cuáles son los defectos o déficit del curso? Tanto el programa como los docentes, ¿han logrado estudiantes que posean las habilidades pertinentes y evaluables para trabajar en la industria y en la sociedad en este momento? Tanto la institución como el equipo del programa, ¿han llevado a cabo lo que debían hacer?
- ◆ Los juicios son efectuados por los evaluadores e informan a quienes deban asumir las decisiones.
- ◆ Los evaluadores, y, a menudo, quienes toman las decisiones, sostienen que las evaluaciones son objetivas, cualitativas y comparables (dentro de este paradigma).

- ◆ Los programas, ¿pueden ser juzgados para ganar la competencia por fondos, en relación con otros programas, si los mismos se adecuan mejor a los propósitos del gobierno en el presente o en futuros cercanos?
- ◆ Los modelos de evaluación que podrían pertenecer a este paradigma, incluyen los definidos por objetivos de comportamiento de Tyler (1949), Kirkpatrick (1967) y Pophan (1988) y los así denominados modelos agrícola-botánicos, en donde los programas son los "tratamientos", los rendimientos en los aprendizajes de los alumnos son considerados de modo similar al crecimiento de las plantas en los grupos control y experimental, y a los alumnos se les toma un pre-test y un post-test para demostrar las ganancias.
- ◆ El trabajo inicial de Scriven en los 60 sobre resultado final del programa de evaluación, tal como fue descrito por Popham (1988); el enfoque de prueba de hipótesis de Stenhouse (1970) en relación con la evaluación; y los modelos de facilitación de tomas de decisión de Stufflebeam y Guba (1971) y Provus (1971), también parecen pertenecer al paradigma funcional.
Estos modelos parten del supuesto que existe una verdad concreta descubrirse acerca del valor del currículo y que la evaluación proporcionará, ya sea una respuesta correcta al problema del mismo, o una revelación con relación a si el programa deberá continuarse en la forma actual, o no.
Muy pocos de estos modelos estimulan a los evaluadores a investigar el contexto o los procesos.

El paradigma transaccional (naturalista) de evaluación

Este paradigma está basado en el humanismo liberal y en la ética subjetivista (House, 1978) en donde se reconoce la variedad de experiencia y de valores que subyacen en las diferentes percepciones de los estudiantes y de los docentes de un programa, y de los futuros empleadores de los estudiantes.

Los evaluadores trabajan frecuentemente dentro de este paradigma, pero no siempre incluyen a los grupos de participantes específicos (especialmente a los estudiantes y a los docentes), en el planeamiento y aplicación de los procesos evaluativos.

Una evaluación es tratada como aconteciendo en un contexto singular, de personas con sus creencias y sus acciones.

Las entrevistas, los grupos focalizados, los diarios individuales o cuadernos de notas, son métodos populares para reunir datos acerca de las percepciones. De tal modo, se ponen de manifiesto aspectos inesperados y en proceso, de la enseñanza y del aprendizaje, en relación con el programa que se esté aplicando. A menudo se realizan descripciones explicativas, se obtienen videos y se describen estudios de casos, en relación con el programa.

Los resultados de la evaluación formativa en proceso, provoca cambios en los programas planeados, en tanto los mismos se están desarrollando.

Los evaluadores buscan respuestas a preguntas tales como: ¿De qué manera este programa o evento de aprendizaje, es percibido por los diferentes participantes? ¿De qué manera puede ser mejorado para promover mejores aprendizajes o experiencias en los participantes? ¿Deberían cambiarse los objetivos o procesos de este programa para adecuarlos mejor a los mismos? O, ¿de qué manera el contexto de este programa incide en el aprendizaje?

A menudo el foco está en considerar si las necesidades de los interesados, especialmente de los alumnos como clientes o consumidores, han sido satisfechas, y si los aprendizajes, negociados con los participantes han sido pertinentes.

Algunos informes pueden ser preparados por los diferentes grupos de participantes, en lenguajes adecuados a la audiencia específica. Los que proporcionaron los datos, a menudo reciben un informe de los resultados.

Un evento evaluativo, es útil a la audiencia, sólo si sus miembros pueden comprenderlo, convirtiéndolo en parte de sus experiencias de aprendizaje y aplicándolo para su beneficio.

Los modelos de evaluación que se ajustan a estos paradigmas, son: el modelo responsivo de Stake (1975); el iluminativo de Parlett y Hamilton (1972) y los modelos etnográficos interactivos (Fetterman, 1982; Altheide y Johnson, 1994).

Estos modelos reconocen los valores plurales, los matices de verdad dependientes del observador y de quien interprete, y la subjetividad de los juicios.

El paradigma de evaluación crítico (o emancipador)

Este paradigma está basado en ideas que expresan, que las comunidades de aprendizaje, como entidades autoevaluantes y de reflexión crítica, están capacitadas para establecer sus propios estándares.

Un académico como experto evaluador, puede dar impulso al proceso de evaluación, pero eventualmente, es innecesario al grupo, en la medida en que sus miembros estén capacitados, por los aprendizajes obtenidos, para llevar a cabo la práctica evaluativa, continuada por ellos mismos.

Los responsables del programa incluidos los docentes, inician y dirigen el proceso de evaluación, eligen los criterios pertinentes, coleccionan e interpretan los datos y emplean la evaluación cíclicamente para mejorar el currículo.

Los mismos pueden formar un grupo de aprendizaje-acción y/o de investigación-acción.

Un grupo de docentes profesionales, puede ser considerado como involucrado de modo habitual en evaluaciones informales y praxis continuas, y el modelo de evaluación crítica, meramente formaliza este proceso continuo de consulta con los miembros intervinientes [Kemmis y Hughes, 1979].

La evaluación implica diálogo, colaboración y praxis.

La focalización de una cuestión, es acordada por el grupo en cada ciclo de evaluación, y puede ser pequeña o amplia en cuanto a su extensión.

Ejemplos de interrogantes focalizados, pueden ser:

- * ¿Qué ansiedades existen en los alumnos en esta prueba práctica, y cómo podemos minimizarla?
- * ¿Qué estamos avanzando en nuestra teoría y práctica, como docentes de laboratorio?
- * ¿Qué puede ser mejorado en el sistema de organización, para mantener los registros e informar a los estudiantes sobre sus rendimientos?
- * ¿Por qué los estudiantes desertan de este curso?

Los informes iniciales pueden ser informales e internos, generantes de reflexión crítica, juicios y tomas de decisión dentro del grupo de participantes, como evaluadores y como profesionales.

La neta reflexión puede ser exteriorizada y distribuida mediante publicaciones o discusiones, a otros miembros externos al grupo, los cuales podrán analizar estas ideas y quizás aplicarlas a su propia comunidad de aprendizaje.

El modelo de evaluación, como autorreflexión en una comunidad crítica, de Kemmis y Hughes, (1979); el trabajo de Marshall y Peters (1985); y el modelo de Melrose (1994) de evaluación del currículo, usado por los docentes para evaluar el programa de enseñanza terciaria, están basados en este paradigma.

Así como el desarrollo de la praxis dentro del currículo es el foco de la evaluación, los evaluadores críticos también reflexionan sobre su práctica como evaluadores, e intentan mejorarla en el próximo ciclo.

Los evaluadores críticos probablemente estén considerando el contexto de la organización social y de sus prácticas, y el contexto histórico, político y social, a fin de operar cambios en tales contextos y de monitorear los resultados de tales intentos.

Los mismos pueden movilizarse para evaluar críticamente y mejorar los sistemas de las organizaciones, dentro de los cuales se desarrolle el currículo. Probablemente, cuestionen los actuales objetivos del mismo y las actuales necesidades de los participantes. La educación, como un bien social, tanto para el futuro como para el presente, probablemente se constituya en un interés central. La evaluación del currículo y de su mejoramiento probablemente sea el propósito principal.

La evaluación se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje de la comunidad para una revisión en común y para el mejoramiento y desarrollo de políticas de programas y de prácticas. [Marshall & Peters, 1985, p. 284].

Elección y uso de modelos

Adelman y Alexander (1982) y otros investigadores, han reconocido y aún recomendado que los evaluadores empleen diversos modelos y métodos para reunir datos, abarcando, a veces, dos o tres de estos paradigmas. Pueden ser empleados componentes de los diferentes modelos si se advierte que son adecuados al problema y a los interesados [Worten, 1977]. Davis (1981), proporcionó una representación de expresiones para describir la evaluación del currículo, en donde el investigador puede elegir cualquier combinación de palabras para adecuarlas a la situación más bien que describir un camino en un campo minado. Gibbs [1983], proporcionó una descripción útil de algunas dimensiones de la evaluación que los evaluadores podrían elegir dependiendo y del propósito y probables resultados de la evaluación del plan. Sin embargo, si un evaluador mezcla modelos sin considerar los supuestos filosóficos y educacionales, la evaluación del plan y el informe, podrían no tener sentido para los interesados y definidores de decisiones, y la evaluación podría no mejorar el currículo.

El evaluador elige un modelo de acuerdo con su sistema de valores, el cual puede ser explicitado. Si este sistema de valores y subyacente visión de la educación es muy diferente del apoyado o de los valores reales de los que demandan la evaluación, o de la organización que forma parte del contexto, los resultados pueden caer en el vacío y el evaluador puede ser desalentado y aún despedido.

Cuando la evaluación es llevada a cabo por un grupo, los individuos en el mismo, pueden diferir en su formación filosófica y en sus experiencias en el campo de la misma.

El autor trabajó como promotor de desarrollo y docente de un programa de formación terciaria, durante algunos años. En el mismo, los participantes criticaban y redesarrollaban los modelos, los procesos y las herramientas que serían aplicadas en su organización.

La mayoría eran académicos del Politécnico de Irlanda del Norte, aunque algunos eran académicos o administradores educativos de establecimientos terciarios o de otras escuelas.

Los participantes en el módulo de evaluación del currículo, a menudo expresaron interés en algunas etapas del proyecto, sobre las dificultades en introducir cambios en los métodos y sistemas de evaluación en su organización, las cuales, muchos de ellos, creían ser demasiado funcionales. Algunas veces, el propio currículo era funcional en gran medida y las evaluaciones funcionales se aparearon a los propósitos del

currículo. Las situaciones, en el marco de las cuales los participantes llevaron a cabo un proyecto y lo percibieron positivo en relación con el resultado, se dieron cuando:

- * Algunos participantes tuvieron algún control sobre los procesos de evaluación y el currículo.
- * Pudieron influir en el comité o en el equipo del programa.
- * La evaluación no fue standarizada a través de la organización en su totalidad.
- * Tuvieron al menos un miembro del grupo de trabajo en su departamento, familiarizado con los paradigmas y las posibilidades de evaluación.
- * La visión crítica no fue afectada y la experimentación fue bien recibida por los líderes.

Conexión entre los paradigmas de evaluación del currículo y los conceptos de calidad

La educación superior, a menudo es encarada con la necesidad de ser responsable y demostrar calidad en sus programas educativos.

Pero, ¿de qué manera los equipos de los diferentes programas y organizaciones, evalúan los eventos de aprendizaje a fin de demostrar o descubrir un plan para mejorar la calidad?

El paradigma funcional de evaluación del currículo descrito arriba, parece sincronizado con el concepto de calidad en los programas de formación, como satisfaciendo o excediendo estándares, en donde un pre-conjunto de objetivos son satisfechos como un mínimo, o existe acuerdo con la especificación de un determinado programa.

Esto es similar al concepto de calidad descrito como comprobación de standards por Harvey [1993], aunque él se toma el trabajo de señalar que este concepto de "defecto cero" de calidad, también incluye consideración del proceso del cual resulta el producto, a fin de prevenir los defectos más bien que inspeccionarlos simplemente.

Existe un nexo filosófico entre el paradigma funcional de la evaluación del currículo y la noción de calidad como de "ajuste a un propósito", tal como fuera definido por Harvey (1993), si ese propósito ha sido pre-especificado por el cliente, o si el cliente ha predeterminado los resultados del currículo.

Los estudiantes o sus actuales o futuros empleadores, usualmente son considerados ser los clientes en los conceptos de calidad referidos a los programas de educación superior.

El Cuerpo Directivo de Calificaciones de Nueva Zelandia, actualmente, ha establecido un marco de referencia de unidades standards. Los elementos [similares a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes], y los criterios de desempeño, han sido aprobados por la industria, y ésta designa a examinadores y aprueba un plan de exámenes universitarios para evaluar la calidad de estas unidades por cada uno de los proveedores.

Si la negociación, en relación con el currículo, ocurre entre el cuerpo de docentes y un determinado conjunto de sectores de interés, en la búsqueda de criterios para medir "la adecuación al propósito", entonces, el paradigma transaccional de evaluación del currículo, puede comenzar a efectuar su contribución al concepto de calidad como satisfacción del cliente y de "ajuste a un propósito".

La noción de uniformar sobre la calidad, a una audiencia de consumidores y financiadores de la educación, deviene transaccional si inicialmente hay input de esa audiencia en el programa de desarrollo, si el "staff" evalúa e informa sobre los resultados y los procesos desde el punto de vista de una variedad de implicados, incluyendo los estudiantes, los graduados, los empleadores, y, si hay feedback y respuesta de los sostenedores, al equipo del programa sobre cualquier informe.

La evaluación del currículo alimenta las decisiones sobre el currículo. Idealmente es empleada para mejorar el programa, o departamento, o currículo institucional, en un proceso cíclico, o para justificar la inclusión o continuación del programa dentro de la institución.

Los paradigmas de evaluación transaccional y crítico se conectan marcadamente con el concepto de calidad como transformación, un tipo de trascendencia cognitiva del participante.

Esto va más allá del valor agregado (al estudiante) o al acrecentamiento de las ideas del participante acerca de la calidad del programa al concepto de vinculación de la calidad a las modernas teorías sobre el aprendizaje y capacitar al estudiante [Harvey, 1993; Harvey & Knight, 1996].

.....

El paradigma crítico de la evaluación del currículo, probablemente como una reacción a los paradigmas iniciales en donde la evaluación era llevada a cabo por especialistas "expertos" y evaluadores, y no por los docentes, parece marcar el énfasis en:

- * El personal docente como profesionales que preparan a los estudiantes para una sociedad futura.
- * El personal docente se torna más informado y emancipado como evaluadores y perfeccionantes de sus propias prácticas.
- * El personal se torna más eficaz al asumir un rango de protagonista activo y responsable en el programa de evaluación y desarrollo.
- * El personal docente proporciona nexos entre los estudiantes como aprendiente y la comunidad de aprendizaje y la sociedad, de las cuales ellos son una parte.

El personal docente, dentro del paradigma crítico, está comprometido a:

- * Capacitar a sus estudiantes para evaluar los procesos y los progresos del programa.

- * Asistir a los estudiantes en lo referente al desarrollo de conocimientos y de capacidades, así como conciencia de sus propios aprendizajes, y capacitarles para desarrollar la capacidad para evaluarse a sí mismos como aprendientes independientes, lo cual les servirá no para el futuro inmediato, sino para un ingreso más idóneo en un mundo impredecible en relación con el trabajo y su desempeño como ciudadano.

El concepto transformador de calidad, se focaliza en el estudiante o aprendizaje empleado en los programas. Los docentes han sido advertidos en relación con preparar a los estudiantes para evaluar el programa y el ambiente en donde se operan los aprendizajes; a proporcionar opciones de formas de aprendizajes para los alumnos, a negociar contratos de aprendizaje y a planear formas de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes [Harvey, 1993].

No obstante, el concepto transformacional de calidad en la educación asume que el personal ha sido capacitado por su organización -y externos a la misma- para actuar continuamente el cambio requerible, y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación con sus alumnos.

En un mundo de constante aumento de prescripciones en relación con el currículo, la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje, puede estar bajo amenaza constante. Quizás el concepto transformacional de calidad, debiera ser ampliado, para incluir a los docentes, estudiantes y empleadores conjuntamente, como una comunidad de aprendizaje transformador involucrada en un diálogo sobre la calidad....

Bibliografía