

La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad

Curricular assessment in a context of quality assessment

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: JUNIO 5, 2015; ACEPTADO: JUNIO 25, 2015

Mario Díaz Villa
mdiazvilla@gmail.com

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Resumen

Este artículo tiene como propósito situar la evaluación en el contexto contemporáneo. Su autor revisa los conceptos de evaluación educativa y evaluación curricular, y a partir de ello reconoce su aporte al conocimiento sobre el quehacer curricular de las instituciones de educación, de su forma y contenido, de sus actores, procesos y prácticas, así como de su mejoramiento y desarrollo; reconoce el valor de la participación de la sociedad civil en los procesos de monitoreo y evaluación, y su capacidad para fortalecer los procesos educativos en las instituciones, pero alerta sobre eventuales sesgos en la participación y en la evaluación, que pueden conllevar consecuencias injustas para las instituciones y sus actores. Con base en ello propone definir criterios y condiciones para una evaluación sin sesgos, en la cual los fines, procesos y resultados estén al servicio del mejoramiento y de la transformación, y no del castigo, la exclusión y el control a ultranza.

Palabras Clave

Evaluación educativa; evaluación curricular; aseguramiento de la calidad de la educación.

Abstract

This paper aims to place the educational assessment in a contemporary context. The author reviews the concepts of educational assessment and curriculum assessment, recognizes their contribution, mainly, as tools for a better knowledge about the educational institutions, their ways and contents, their actors, processes and practices, and their improvement and development. He recognizes the value of the participation of civil society in monitoring and evaluation processes, and her ability to strengthen educational processes in institutions, but warns about the potential biases, which can lead to unfair consequences for institutions and their actors. On this basis, he proposes to define criteria and conditions for an unbiased assessment, in which the goals, processes and outcomes be the service of improvement and transformation, not punishment, exclusion and extreme control.

Keywords

Educational assessment; curricular assessment; education quality assurance.

Estamos implicados en un proceso educativo, y un proceso sólo puede ser educativo a medida en que hace imposible predecir los resultados del aprendizaje del estudiante (Laurence Stenhouse)

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito situar la evaluación en el contexto contemporáneo. Hoy hay una gran riqueza de sub-campos en el campo de la evaluación (evaluación educativa, curricular, académica, del desempeño, etc.), de métodos de evaluación, y una gran variedad de sus usos o aplicaciones.

La evaluación educativa y sobre todo la evaluación curricular ejercen hoy una presión sin igual en la historia, presión que se traduce en ser competitivo, mejorar el desempeño, hacer más con menos, y estar dispuesto a ser evaluado en cualquier momento. Pero, también, la evaluación ha terminado por ser un proceso de recolección de datos, análisis de la información y presentación de fríos informes que jerarquizan, “rankean” y producen nuevas representaciones e incertidumbres sociales sobre la calidad de la educación. ¿Qué cultura estimula este proceso? Hoy, las bibliotecas físicas y virtuales están llenas de libros y documentos sobre evaluación y sus procedimientos rutinarios; sobre indicadores prefabricados o sobre la responsabilidad del evaluado (rendición de cuentas, *accountability*), y del evaluador. Esto muestra el gigantesco crecimiento del campo de la evaluación y de su creciente dependencia de las exigencias internacionales y nacionales. Como plantea Barry MacDonald (1999):

Hoy día la evaluación está cada vez más en manos de los econométricos, no sólo en nuestra propia administración, sino también en París, donde sueñan con un currículum global, y en Bruselas, donde sueñan con formación estandarizada a través de todo el sistema universitario europeo.

En este tipo de evaluación el sujeto no está presente, no existe; sus particularidades y rasgos se disuelven en la generalidad más amplia posible. Esta perspectiva objetivista ha tenido su expresión en las más sofisticadas técnicas cuantitativas y empíricas de registro de información para efectos de la asignación de medidas valorativas del desempeño del evaluado. Sin embargo, surge el interrogante de si es posible evaluar objetivamente.

Con esta pequeña introducción abordaré algunos aspectos relevantes de la evaluación curricular. Para efectos metodológicos describiré muy brevemente el concepto de evaluación educativa, y luego me referiré a la evaluación curricular.

II. DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Epistemológicamente hablando, pienso que alrededor de la evaluación hay un exceso de conceptualización que se expresa en la gran cantidad de autores, perspectivas, modelos y campos de aplicación. A pesar de decirse objetiva, la evaluación depende, por lo general, del punto de vista de quien evalúa. El asunto se torna más complejo cuando pensamos, por ejemplo, en la evaluación curricular, con toda la carga valorativa que ésta pueda tener de aquello que se define como programa, plan de estudios, experiencias de aprendizaje, desempeño académico, etc. Por esto, los diferentes objetos que asume la evaluación tienen tanto usos como efectos diferentes.

Hoy la evaluación educativa es un asunto de crucial importancia para los diferentes países y regiones, ya que hace parte tanto del amplio interés público, como de las políticas educativas internacionales y nacionales. Si bien en éstas –las políticas educativas– se reconoce que la educación debe promover mayor inclusión y mayor igualdad de oportunidades, así como mayor rentabilidad, se mantienen las exclusiones por medio de mecanismos distributivos que se legitiman vía evaluación y vía retórica de la calidad y la excelencia, las cuales, por lo general, se colocan al servicio del desarrollo socioeconómico. No es gratuito entonces que la educación esté permanentemente en la mira de agentes, agencias, discursos y prácticas de la evaluación proveniente de los entornos internacionales dominantes. Eso hace que la evaluación sea parte de las prácticas políticas. Ya Parlett y Hamilton (1977) consideraban que gran parte del debate sobre evaluación es ideología disfrazada de tecnología. Esta misma postura la adoptó Cronbach (1963) cuando manifestaba que “una teoría de la evaluación debe ser (...) una teoría de la interacción política (...).”; igual postura encontramos en House (1997), Apple (1974) y MacDonald (1983).

La evaluación educativa se ha vuelto más compleja en la medida en que la educación se caracteriza hoy por una expansión masiva; una mayor participación de nuevos sectores sociales; el surgimiento de nuevos actores; la existencia de nuevos perfiles, programas, y estudiantes; la existencia de discursos emergentes (inclusión social,

multiculturalismo, educación ambiental y sustentabilidad, género, alfabetizaciones múltiples) y de modalidades que se expresan en nuevos currículos; y sobre todo, por el énfasis que los gobiernos obligatoriamente debe poner sobre los desempeños, la calidad, y la rendición de cuentas.

Asimismo, la evaluación educativa se ha convertido en un componente esencial de la valoración de la responsabilidad que se ha adjudicado a los sistemas educativos y a sus instituciones para producir valores agregados y para adoptar decisiones razonables alrededor de las demandas socioeconómicas. De allí que las funciones de la evaluación educativa sean tan extensas que podríamos decir que ella puede entenderse como la omnipresencia del poder. Un ejemplo de este poder son las funciones que Stufflebeam (1983) asigna a la evaluación, las cuales tienden a presentarse abstractas y libres de determinaciones. Entre otras, según el autor, están:

- validar y hacer explícitos unos valores;
- examinar planes, acciones y logros;
- comprobar e interpretar los logros de un programa o tarea;
- perfeccionar un programa o curso de acción;
- guiar el aprendizaje de los educandos;
- mejorar los procesos educacionales;
- establecer procesos de certificación;
- obtener información válida para tomar mejores decisiones; y
- proteger a la población.

Pero también la evaluación educativa se ha vuelto necesaria para los Estados y sus políticas públicas. Hay obvias razones por las cuales la evaluación de la educación se ha convertido en un asunto de interés, y es el hecho que dentro de las instituciones de educación (de todos los niveles) es donde se realiza el trabajo de la educación. Allí, las formas de organización escolar, qué se enseña, cómo se enseña y, en especial, los resultados del aprendizaje, determinan no solo la calidad de vida de una generación, sino que influyen en los objetivos de la educación. En adición a estos aspectos hay otro que resulta de gran importancia y es que las estructuras y los procesos de la educación hoy son objeto de intervención directa de quienes elaboran las políticas educativas. La evaluación se considera hoy fundamental, ya sea para diagnosticar y mejorar los currículos o los procesos de enseñanza aprendizaje, para jerarquizar las instituciones o para valorar el papel de sus actores y tomar decisiones.

La necesidad de hacer visibles las diferencias de la calidad en la educación hoy ha conducido a la estandarización de los sistemas de evaluación en los diversos países, orientada a establecer el grado de los logros educativos (por ejemplo, los logros del aprendizaje) en diferentes dimensiones. Este es un asunto que tiene ya más de una década. A manera de ejemplo cito el informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 1998). En éste se establecen cuatro recomendaciones fundamentales para el logro de una “transformación real” en la calidad de la educación en América Latina.

La primera recomendación hace referencia a la necesidad de “establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento.” Específicamente, el PREAL (1998) sugiere que:

los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países.

De la misma manera, el artículo 11 de la Declaración Mundial de la Educación Superior promueve la evaluación de la calidad, la autoevaluación y la evaluación externa como prácticas esenciales para el mejoramiento de ésta. Igualmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2011) indica que los sistemas deben mejorar su desempeño en términos del aprendizaje de los alumnos, la equidad de oportunidades educativas y el valor de la inversión pública en la educación.¹ Así mismo, para el Banco Mundial [BM] (OCDE y BM, 2012) una de sus ejes de acción básicos en relación con la calidad de la educación es la evaluación educativa, la medición de la calidad, la acreditación y las pruebas nacionales.²

¹ La OCDE presenta cada año una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de sus 34 Estados Miembros, que agrupa a los países que se consideran más desarrollados del mundo, además de otros 8 países que forman parte del G20. *Education at a Glance. OECD Indicators* permite analizar la evolución de los sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

² En el caso colombiano, el informe recomienda fortalecer el sistema de

La evaluación se ha convertido así en un instrumento importante de la política oficial –internacional y nacional–, fundamental para la regulación y el control del servicio educativo en materia de estandarización, valoración, jerarquización, certificación, selección, control, comparación, intervención, monitoreo, desempeño, logros, y resultados. De allí que la semántica de la evaluación educativa sea diversa, como diversos sus propósitos, objetos y modelos.

El desarrollo del campo de la evaluación ha sido sorprendente en el siglo XX, y plantea varios momentos que Guba y Lincoln (1989) asocian con cuatro generaciones de la evaluación. Desde su punto de vista han predominado los siguientes modelos:

- La evaluación centrada en el logro de los objetivos, que tiene su mayor representante en Tyler (1967). La evaluación consistía en describir las fortalezas y debilidades del currículo con respecto de los objetivos declarados. Aquí se evalúa cómo logran los objetivos declarados.
- La evaluación centrada en el mérito o valor de algo. Aquí podemos citar entre otros a Michael Scriven (1967) (sumativa/formativa) y James Sanders (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 1997). Esto corresponde a lo que Guba y Lincoln (1989) describen como la tercera generación de la evaluación. Una entre las varias definiciones de este tipo de evaluación es la de Scriven, quien dice que “la evaluación es un valor observado comparado con un estándar” y agrega que:

la evaluación sumativa puede servir para que los administradores decidan si el currículo completo, terminado, pulido por la utilización del proceso evaluativo en su primera forma (formativa), representa un avance lo suficientemente significativo sobre las alternativas disponibles, como para justificar los gastos de su adopción por parte de un sistema escolar (Stufflebeam & Schinkfield, 1985).

- La evaluación como proceso que suministra información para la toma de decisiones, punto de vista sustentado por Stufflebeam (1983) [CIPP] y Cronbach (1963). Esto puede corresponder a la

cuarta generación que, según Guba y Lincoln (1989), se centra en el proceso. Stufflebeam (1983) define la evaluación como:

el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto.³

Según Cronbach (1963), la evaluación consiste esencialmente en una “búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza”. La evaluación debe ser descriptiva. La información recolectada debe ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información.

- La evaluación holística o iluminativa, que considera que la evaluación debería responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en la enseñanza, y ser lo suficientemente flexible y abierta para poder detectar resultados no previstos. La evaluación holística debe tomar en consideración procesos, resultados y contextos. Según este modelo, la evaluación consiste en un “estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades” (observación, investigación, explicación –describir e interpretar–). Esta evaluación también se conoce como evaluación iluminativa.⁴

³ Esta definición fue apropiada por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (útil, factible, ética y exacta).

⁴ En 1972 hubo una conferencia en el Churchill College de Cambridge en la que participaron Robert Stake, David Hamilton, Malcon Parlett, y Barry MacDonald. Propusieron un replanteamiento total de las bases evaluativas existentes y consideraron que la evaluación debía ser holística, orientada a establecer logros y dificultades. Criticaron fuertemente las valoraciones psicométricas, manifestaron que los esfuerzos debían orientarse a clarificar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje y propusieron que la evaluación debía flexibilizarse.

- La evaluación democrática. Uno de sus impulsores es Barry MacDonald, quien formula las siguientes preguntas: ¿a qué intereses debe servir la evaluación?, ¿quién debe controlar los hallazgos de la evaluación y a quién pertenecen los datos?, ¿cuál debe ser la relación entre el evaluador y los sujetos investigados?, ¿el evaluador tiene algún tipo de responsabilidad en la distribución del poder educativo? y, si ello es así, ¿qué concepción de justicia social éste debe asumir? (De Mayo, 2003).
- La evaluación para el empoderamiento [*empowerment evaluation*] orientada a emancipar, iluminar, liberar, cuyo representante básico es David Fetterman (Fetterman & Wandersman, 2005). Los principios básicos de la *empowerment evaluation* son: mejoramiento, pertenencia a la comunidad, inclusión, participación democrática, justicia social, conocimiento de la comunidad, estrategias basadas en la evidencia, capacidad de construcción, aprendizaje organizacional, responsabilidad o rendición de cuentas.

A estos modelos hay que agregar los modelos mixtos, que toman sus componentes de diversas teorías de la evaluación y mezclan diseños cualitativos con cuantitativos.

Como puede observarse, hay una diversificación exhaustiva de perspectivas de la evaluación educativa que también han incursionado en la evaluación curricular, y que incluyen como sus objetos la evaluación de instituciones, docentes, estudiantes, egresados, desempeños⁵, aprendizajes y programas académicos. Considero que no son claros los límites de estos tipos de evaluación y, en consecuencia, los límites de la evaluación curricular, la cual fue desplazada desde la década de los años noventa del siglo pasado por la evaluación de programas. Como veremos más adelante esto es un efecto de la hibridez del campo curricular y de la debilidad conceptual de lo que se denomina currículo.

III. DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Ariech Lewy (1976) afirma que los orígenes de la evaluación curricular se encuentran en la década de los

⁵ La evaluación del desempeño se ha convertido en un nuevo y novedoso subcampo que integra los fundamentos, estrategias y prácticas de la evaluación. Es posible encontrar evaluación del desempeño en los diversos niveles del sector educativo, sus fundamentos legales, los compromisos derivados, las etapas, los elementos técnicos, los pasos, y los criterios; el proceso, los resultados,

cincuenta, como un “campo de estudio independiente en el dominio de las ciencias de la educación”. Desde la perspectiva de Barbier (1993), la evaluación fue autonomizándose como campo en el siglo XX. Por su parte, Brovelli (2001) sostiene que dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es la de menor desarrollo. Sin embargo, esta afirmación carece hoy de fundamento pues la evaluación curricular es actualmente una práctica global debido a que los controles sobre el currículo son cada vez mayores y a que se han consolidados sistemas internacionales de evaluación.

Para Díaz-Barriga (2005) el campo de la evaluación curricular tiene una conformación reciente e incipiente y ha habido una confusión con su equiparación a la evaluación de programas educativos, e inclusive con los planes de estudio. Su hipótesis es que la evaluación curricular fue desplazada por la evaluación de programas en la década de los años noventa del siglo pasado. De hecho hay una cierta hibridación histórica en este punto, a pesar de que la evaluación de programas y contenidos tiene una trayectoria mayor, ya que data del siglo XIX. Es cierto que hoy, especialmente en la educación superior, la evaluación de programas se ha vuelto paradigmática en América Latina y en el mundo en general. Por eso se tiende a definir evaluación curricular como el intento de dar respuesta a dos preguntas básicas:

- ¿producen los cursos planeados, los programas, las actividades, y las oportunidades de aprendizaje tal como se organizan y desarrollan realmente los resultados deseados?; y
- ¿cómo puede mejorarse el currículo?

Cuando hablamos de evaluación curricular tenemos que pensar primero en la naturaleza de esta construcción nominal: “evaluación + curricular”. Quizás la evaluación como práctica y núcleo del hacer en esta construcción es clara.

Evaluación curricular presupone evaluación, cualquiera que sea la perspectiva que se adopte. Pero, ¿qué se va a entender por curricular?, ¿qué por campo del currículo?, ¿qué entendemos por currículo?, ¿qué por prácticas curriculares? Cuando nos referimos a evaluación curricular, ¿se reduce la evaluación curricular a la evaluación de programas?

Para comenzar diré que el campo de la evaluación curricular tiene ciertas semejanzas y diferencias con el campo del currículo (o campo curricular). El campo de la

evaluación curricular es un sub-campo discursivo y de prácticas del campo de la evaluación-evaluación educativa. Este campo toma o recontextualiza del campo de la evaluación educativa discursos y prácticas provenientes de diferentes perspectivas, y los reubica en el campo de la evaluación curricular. En este campo (como campo de discursos y prácticas) se controlan, seleccionan y establecen los procedimientos que tienen por función informar, valorar o emitir juicios –independientemente de las consecuencias– sobre los objetos que componen lo que se denomina currículo.

Pero el problema surge precisamente cuando definimos qué es currículo. ¿Cómo establecer un concepto que ya casi no tiene límites en su definición? Si decimos que el campo curricular es un campo de discursos y prácticas que toman por objeto el currículo, ¿qué vamos a entender por currículo? En 1914 Franklin Bobbit definió el currículo como “aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (Bobbit, 1918). Esta definición hacía referencia al qué: ¿qué deben aprender los niños? Beauchamp, en esta misma dirección, apunta en 1968 que “el currículo debe ser un documento escrito, el principal aspecto de plan es un esquema de las materias que deben ser enseñadas, la materia es el núcleo sustantivo de currículo”. A partir de la obra de Bobbit se expandió una diversidad de definiciones que hoy dependen más del punto de vista de quien define, que del currículo como objeto de conocimiento. No es nuestro interés entrar en una discusión sobre la hibridez, segmentación o yuxtaposición de términos y conceptos que hoy día circulan en todo el campo educativo. Ya en otro lugar hemos planteado el carácter serial del crecimiento de los discursos curriculares y de su relación directa con los problemas contextuales de la relación sociedad-educación.

En la década de los años sesenta del siglo pasado, a la luz del concepto dominante de planificación, el currículo amplió sus horizontes al incluir: diagnóstico de necesidades, objetivos, experiencias de aprendizaje, evaluación de los objetivos, etc. De ser el qué (contenido), el principio selectivo del currículo, se pasó a la inclusión de un número amplio de componentes que es lo que hace que no existan límites del concepto, ni límites en cuando a sus objetos. Lo que inicialmente, de manera instrumental, se definió como el qué, se amplió y continúa ampliándose con nuevas nociones que surgen de cara a los nuevos

conceptos de vida, educación y trabajo. Hoy es posible encontrar una variedad de documentos oficiales de los ministerios de educación, que proporcionan herramientas para la evaluación de un nivel, de un programa, de un ciclo, del aprendizaje de los alumnos, etc. También encontramos clasificaciones de la evaluación curricular que distinguen entre la evaluación de un programa, de un campo de estudio o de un curso de estudio y, más recientemente, evaluación de competencias. Por esta razón, plantea Michael Scriven (1967) que “hay diferentes formas de evaluar un programa o un currículo”, y agrega que “ninguna forma es la forma correcta”.

En mi artículo “El currículo, más allá del concepto” (Díaz-Villa, 2008) planteo que currículo es un concepto inestable, cuya semántica está determinada por la condición histórica y por el cambio en ésta de los contextos en los cuales el conocimiento producido es transformado en su posición, relación y función. Agrego que hoy:

esta noción se ha legitimado para regular, ordenar y reordenar las tareas educativas, en coherencia con políticas estatales apropiadas de políticas internacionales. De allí que un problema central sea el uso abstracto e indiscriminado de sus nociones que sin ser tomadas de manera crítica se han utilizado para definir políticas, programas, proyectos y toda clase de acciones orientadas a regular procesos y prácticas formativas.

Ahora bien, desde la década de los años setenta del siglo pasado, en otros continentes se ampliaron los estudios para comparar la efectividad de las escuelas, esto es, para establecer si unas escuelas eran más efectivas que otras, como los de Coleman et al., (1966), Jenks et al., (1972) y Halsey, Floud y Anderson (1961).

Estos estudios se centraron en todo un conjunto de micro-variables o factores tales como el clima escolar, la actuación del cuerpo docente, las actitudes de los niños, y las relaciones institucionales que se derivaban de estos factores. Ellos inspiraron, en gran parte, la evaluación del impacto de la escuela en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Dichos resultados se pueden considerar sistémicos en la medida de sus relaciones y determinaciones mutuas. Por esto considero que la evaluación curricular es un asunto sistémico, en la medida en que el currículo de un sistema educativo o de una

institución implica una diversidad de selecciones (conocimiento, métodos, estrategias de aprendizaje, formas de evaluación, etc.), pero también: la existencia de estudiantes y profesores, las relaciones entre ellos; los medios y contextos; las formas de organización y de relación, las relaciones con los diversos entornos. Por eso, preguntarse qué tan efectiva es una escuela no depende exclusivamente de qué tan efectivo es el currículo, ni de qué tan efectivos son los recursos. Otros factores como:

- el liderazgo colectivo que desarrolla el sentido de trabajo en equipo;
- una visión del qué y el cómo del mejoramiento constante o permanente;
- las políticas institucionales que estimulan el planeamiento y la formulación de metas;
- el mejoramiento del espacio físico (podríamos referirnos aquí al paisaje institucional);
- las expectativas comunes acerca de los logros exitosos de los estudiantes; y
- el mejoramiento de las relaciones entre la escuela, los padres y la comunidad.

La Tabla 1 nos muestra algunos rasgos asociados a la efectividad de las escuelas, que se basan en el concepto de “cultura escolar” para describir el complejo y dinámico sistema social que hace de cada centro educativo un lugar diferenciado de trabajo, con un *ethos*, una identidad o una cultura distinta.

Tabla 1. Características de las escuelas eficaces (Purkey & Smith, 1983; Báez de la Fe, 1994)

| Factores (contexto) | Procesos (cultura) |
|---|--|
| 1. Democracia en la gestión y en la toma de decisiones | |
| 2. Liderazgo | I. Planificación colaboradora y relaciones colegiadas. |
| 3. Estabilidad del personal | |
| 4. Programas organizados y coordinados | II. Sentido de la comunidad |
| 5. Formación del profesorado | III. Metas claras, expectativas comunes y compartidas |
| 6. Compromiso y apoyo de los padres | IV. Orden y disciplina |
| 7. Reconocimiento público del aprovechamiento académico | |
| 8. Máximo tiempo de aprendizaje | |
| 9. Apoyo oficial (a 1, 2, 3, 4, ...) | |

Es claro que éstos no son los únicos factores. Además deben ser tomados con cierta precaución ya que el

concepto de efectividad o de calidad es relativo, en virtud de la diferencia entre las escuelas y entre los propósitos de la evaluación. Esto significa que la efectividad o la calidad del currículo pueden estar marcadas por la diferencia y no por la homogeneidad. Los alumnos que asisten a unas escuelas de mayor calidad pueden obtener –aunque no necesariamente– mejores resultados y, en consecuencia, mejores beneficios que aquellos que asisten a escuelas de menor calidad. Nos encontramos aquí con un punto que debe ser motivo de consideración, no solo por quienes se dedican a la evaluación curricular, sino también por los maestros, y es el asunto de la coherencia. Las escuelas de calidad son aquellas que mantienen un alto nivel de coherencia entre la comprensión común de los objetivos, expectativas y metas que se adoptan y se realizan o ejecutan colectivamente.

Por lo tanto, la evaluación curricular debe ser ante todo un proceso de investigación de la escuela, y no una técnica de aplicación de instrumentos. Al margen de las definiciones y al margen de todo el lenguaje que instrumentalmente la evaluación aplica (evaluación cuantitativa, cualitativa, interna, externa, formativa, sumativa) e inclusive al margen de los modelos que utiliza, la evaluación curricular debe ser una acción académica que permita pensar la escuela como una comunidad de valores compartidos, propósitos y expectativas, que realiza consistente o coherentemente sus tareas.

La evaluación curricular debe ante todo ser un medio de comprensión del papel socio-histórico que hoy juega la educación en la búsqueda de la equidad en términos de clase, género y etnia, que son hoy las tres grandes aspiraciones de la equidad (Halsey et al., 1997), si no quiere continuar siendo una práctica instrumental. Pero, ante todo, tiene que partir del reconocimiento de que las desigualdades de clase, género y etnia son serios obstáculos que la educación debe resolver para lograr justicia en la distribución de oportunidades y recompensas. Pensemos, por ejemplo, que los niños con antecedentes socioculturales diferentes tienen resultados diferentes en la escuela, no porque no reciban el mismo tipo de escolarización (enseñanza-aprendizaje) o porque no asistan a escuelas efectivas. Este es un problema que debe enfrentar lo que denominaría la evaluación crítica del currículo o evaluación curricular crítica, en toda su extensión ya que, por lo general, se asume que los resultados escolares se construyen mediante diferentes formas de escolarización. De allí que se piense que

cambiando las formas de escolarización, cambian sus efectos y, en consecuencia, los resultados. Estamos, entonces, frente a un dilema que, por lo general, se abstrae de la perspectiva instrumental de la evaluación curricular: diferenciación u homogenización, diferenciación curricular u homogenización curricular, ¿a cuál de estas dos perspectivas le debe apuntar la evaluación curricular?, o mejor, ¿qué significa para la evaluación curricular, la diferenciación y la homogenización?

Un análisis de los cambios ocurridos en el último medio siglo muestra la manera cómo la estratificación social y la diferenciación educativa se han reconceptualizado y atenuado como consecuencia de las maneras postmodernas como se asume la clase, el género y la etnia. En primer lugar tenemos los cambios en la naturaleza del trabajo, luego los cambios en la familia, tercero cambios en el rol de la mujer y, finalmente, el surgimiento del multiculturalismo. Este escenario de cambios se configura como el fundamento de un nuevo orden social. A su vez le ha planteado numerosos retos al currículo no sólo en términos de qué enseñar y cómo enseñarlo sino, también, en términos de las necesidades a las cuales aquellos deben responder.

La pregunta que habría que hacerse es la siguiente: ¿debe considerar la evaluación curricular los cambios producidos en los sistemas (cultural económico, social) como fuentes de análisis para comprender mejor lo que significan las debilidades y fortalezas de las diversas instituciones educativas de un país o debe centrarse exclusivamente en la evaluación de los insumos, procesos y productos curriculares haciendo abstracción de los contextos y sus problemas intrínsecos, o incluyéndolos instrumentalmente como meras fuentes de información?

Hoy, la evaluación curricular o de la calidad del currículo se ha asociado a políticas para hacer visibles diferencias institucionales a través de mecanismos o estrategias, lo cual implica el logro en las instituciones de mayor eficacia, eficiencia y capacidad de respuesta (Whitty, Power, & Halpin, 1999) a las demandas contextuales y, en esta forma, lograr mayor competitividad. El logro de estas metas y objetivos se ha constituido en el centro de interés de los discursos de la evaluación, los cuales se han convertido en el fundamento de nuevos ajustes y nuevas prácticas en las instituciones, que no necesariamente son el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura; y hacia nuevas relaciones sociales, que no necesariamente configuran una opción cultural.

Por esto, considero que el tema de la evaluación curricular es un tema que por su naturaleza no puede abstraerse de los macro-contextos (políticos, económicos, socioculturales, científicos, legales) ni de los micro-contextos (regionales, locales y educativos) en los cuales han surgido y se han desarrollado las instituciones de educación, en general, y las instituciones de educación superior, en particular. En términos macro, la calidad y, especialmente, el asunto de su evaluación han sido objeto de intervenciones directas e indirectas, externas e internas, de diversos tipos de agentes internacionales y de los Estados cuya “responsabilidad” tiene que ver con el ejercicio del poder y el control en la definición de objetivos, objetos, agentes, agencias, discursos y prácticas de evaluación. Hoy ante todo, la evaluación curricular es la expresión del macro-discurso de la evaluación, que recontextualiza el potencial semántico de una diversidad de discursos relacionados con la eficiencia, eficacia, calidad, productividad, competencia y competitividad de los llamados “recursos humanos”.

La relación entre evaluación y política se expresa en las últimas décadas en la creación de los denominados sistemas nacionales de evaluación, sistemas de aseguramiento de la calidad, etc., sistemas complejos conformados por una diversidad de agentes, agencias, discursos y prácticas. En este proceso la evaluación curricular, como hemos dicho, ha sido recontextualizada hacia la evaluación de programas.

La Tabla 2 describe la diversidad de agentes, agencias, discursos y prácticas, que toman el currículo o sus equivalentes como objetos de evaluación, e ilustra la magnitud de este evento, que se reparte entre lo que se ha denominado evaluación interna y evaluación externa.

La evaluación curricular es un campo complejo y dinámico que ha estado asociado, tanto al desarrollo del currículo, como a su conceptualización. Esta conceptualización, si bien es diversa, por lo general, define el currículo como lo que se puede y se debe enseñar. Todos sabemos que lo que debe seleccionarse para ser incluido en el currículo es motivo de macro y microdecisiones políticas, ideológicas y epistémicas. Si bien es cierto que el currículo tiene que ver con los programas de enseñanza-aprendizaje, la evaluación curricular es muy dispersa, porque depende, tanto de la perspectiva de los evaluadores, como de los objetos de la evaluación: contenidos, estándares, aprendizaje, enseñanza, métodos, estrategias, maestros, programas, instituciones, etc.

Tabla 2. Categoría descriptivas de la evaluación

| Agentes | Agencias | Discursos | Prácticas / Acciones |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoridades educativas (evaluadores) ▪ Actores educativos (evaluadores / Evaluados. ▪ Audiencias externas (empleadores, comunidad, sector productivo, otros) | <ul style="list-style-type: none"> • Agencias internacionales • Agencias nacionales <ul style="list-style-type: none"> ○ Dependencias del Estado ○ Institutos ○ Centros ○ Instituciones educativas de diferentes niveles. | <ul style="list-style-type: none"> • Leyes • Decretos • Políticas • Parámetros e indicadores • Lineamientos • Directrices • Instrumentos • Planes • Programas • Proyectos • Métodos • Cursos • Modelos | <ul style="list-style-type: none"> • Proponer • Diseñar • Establecer <ul style="list-style-type: none"> ○ Procedimientos ○ Mecanismos • Recopilar • Analizar • Sistematizar • Administrar • Difundir <ul style="list-style-type: none"> ○ Información • Promover • Formular <ul style="list-style-type: none"> ○ Políticas, ○ Programas ○ Estrategias • Dar seguimiento • Verificar • Interpretar • Diagnosticar • Valorar |

A esto tenemos que agregar que el currículo oscila entre el macronivel de la política educativa, propia de un sistema educativo, y el micronivel, que se refiere a lo que ocurre en una institución –y dentro de ella, por ejemplo, a lo que ocurre en un salón de clase–. Allí el currículo es la expresión de lo que se ha seleccionado para ser aprendido. Pero lo que se selecciona es muy amplio e incluye textos, contenido de las materias, experiencias, actividades metodológicas, etc., y todo esto es motivo de decisiones políticas, pero también de oposiciones, conflictos y dilemas.

De allí que la evaluación educativa y curricular sean prácticas cuyo alcance es muy amplio en términos de sus propósitos (por qué, para qué, informar, valorar), objetos (estudiantes, profesores, programas, etc.), modalidades (seguimiento del rendimiento, monitoreo de una institución) o criterios. La evaluación curricular, como la mayoría de las evaluaciones, se pregunta sobre el qué, el cómo, el por qué, para qué, con quién, a quién va dirigida, etc., ya sea que se trate de evaluar productos, procesos, insumos, prácticas, etc. Un aspecto de mucho interés es quiénes participan en la evaluación: los actores oficiales del Estado, los institucionales y los del entorno (padres de familia, comunidad).

Ya hemos dicho que la evaluación puede ser formativa (orientada al mejoramiento, el desarrollo, la transformación cualitativa) o sumativa (orientada a establecer y valorar los resultados, y a tomar decisiones).

Como puede observarse, la evaluación curricular dominante tiene diferentes propósitos, entre otros:

- proporcionar información sobre las diferentes dimensiones y componentes del currículo;
- establecer la calidad de los logros curriculares;
- valorar los cambios producidos en el currículo (debilidades y fortalezas); y
- tomar decisiones con respecto al qué, cómo y quién del currículo.

Estos aspectos se pueden ubicar en un *continuum* de la evaluación curricular que va, desde aquella orientada al mejoramiento y la innovación, hasta las más recientes modalidades centradas en el control. La primera, por lo general, ha estado ligada a iniciativas institucionales desarrolladas por los actores escolares, quienes se han servido de diversas estrategias. Estas evaluaciones han tenido propósitos muy diferentes de aquellas formales, mediadas por influencias o determinaciones externas, y realizadas por organismos estatales o externos, orientadas a

influir en las decisiones sobre la planificación, el cambio, o las reformas del currículo. El desarrollo de esta última modalidad parece surgir en la década de los años cincuenta del siglo pasado, cuando la carrera espacial puso en alerta a los EE UU frente a la necesidad de mejorar el currículo en las áreas de las ciencias naturales y las matemáticas. La diversidad de proyectos y la cantidad de fondos aportados para el mejoramiento curricular condujeron a la evaluación de insumos y productos. La evaluación curricular surgió como una necesidad para establecer el valor y mérito de los proyectos de innovación curricular. Hoy esta práctica está más asociada al desarrollo de políticas y de reformas curriculares. A pesar de esto, muchas instituciones, especialmente las de educación superior, hacen uso de la evaluación curricular para determinar el qué y el cómo del cambio curricular. Esta es una tarea compleja que involucra muchos componentes.

Son diversas las aproximaciones a la evaluación curricular. Aquí se enumeran las más conocidas y utilizadas.

En primer lugar tenemos el modelo de evaluación curricular centrado en objetivos, que como sabemos tiene sus orígenes en Tyler (1967). Este modelo está asociado con la evaluación de objetivos y resultados. Se hizo popular en la década de los años sesenta y setenta, y aún hoy es utilizado para la evaluación de cursos.

En segundo lugar tenemos el modelo de Michel Scriven, centrado en el conocimiento del valor o mérito de algo. Scriven (1967), como hemos dicho, desarrolló los conceptos de evaluación formativa y sumativa.

Un tercer modelo es el de Stake (1967), denominado *countenance evaluation* que distingue entre describir y juzgar el proceso de evaluación. Este modelo ya no se centra en los resultados, sino en las condiciones y factores que tienen un impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se basa en la comparación entre resultados esperados y observados. Se ha denominado también “evaluación responsiva” y se caracteriza por ser cualitativa y no cuantitativa (Matriz de Stake). Stake es muy concreto cuando dice “que la evaluación responsiva se basa en lo que la gente hace naturalmente (...) para evaluar cosas, observa y reacciona”.

Posner (2005) introduce el concepto de “evaluación equilibrada” cuyos fundamentos son plurales y se basa en principios como la autonomía, la colaboración, el análisis del contexto, y la flexibilidad (Díaz-Barriga, 2005).

Si continuamos revisando los modelos de evaluación

curricular encontraríamos muchos más en función de los objetos, los propósitos, los resultados, etc. Por esta razón me parece que lo importante de la evaluación curricular es proveer a los actores escolares, sean directivos o profesores, con las herramientas necesarias para describir, observar, analizar e interpretar críticamente los aspectos que configuran el desarrollo curricular. La investigación del currículo puede proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas básicas para la comprensión de su estructura, de sus relaciones y de su desarrollo reflexivo en la práctica. De la misma manera que el conocimiento es fundamental para la comprensión del mundo, el conocimiento de las teorías y métodos de la investigación curricular deben ser principios fundamentales para que los maestros adquieran la gramática teórica y metodológica que les permita leer e interpretar los diversos acontecimientos de la escuela, por ejemplo, por qué se ha cambiado el enfoque de la formación hacia las competencias; qué diferencia hay entre conocimiento y saber, entre conocimiento y competencia; por qué las propuestas formativas de las agencias internacionales debilitan los límites entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano; por qué el contextualismo se impone como una especie de método de aprendizaje, y así sucesivamente.

Frente a las actuales formas de evaluación, por lo general externas, estandarizadas, centradas en resultados y caracterizadas por una medición de aprendizajes y logro de objetivos, toma de decisiones jerarquizadas, poca participación en diseño de sus procedimientos (Niño, s.f.), y frente a la falta de confianza sobre la responsabilidad de los maestros, es importante rescatar en primer lugar su formación centrada en el estudio, el análisis y la reflexión de su propia práctica, a la luz de aquello que configura y determina la cultura escolar. Es necesario que los maestros accedan al conocimiento de la cultura escolar en sus diferentes dimensiones, que aprendan a observar, describir, analizar e interpretar el entorno en el cual se desempeñan como actores sociales o actores simbólicos, que conozcan el contenido de lo que enseñan y asuman críticamente los métodos de la enseñanza y de su enseñanza.

El escenario en el cual se mueve hoy el maestro es muy diferente de aquel de hace cincuenta años. Enfrenta nuevas realidades sociales, económicas y demográficas que cuestionan su quehacer. La constelación de problemas relacionados con la diferencia que ha ampliado el espectro de demandas y reivindicaciones de todo tipo (género, etnia,

trabajo, cultura, migraciones, etc.) son cuestiones de las cuales no puede abstraerse la escuela. Los maestros enfrentan hoy una geografía social más volátil. Los campos de saber, el discurso y los medios de comunicación están cambiando rápidamente con la aparición de nuevas formas de conocimiento que constituyen un reto para el currículo y los procesos y prácticas de formación.

En este contexto la investigación y el desarrollo del currículo constituyen un proyecto de extrema importancia, el cual evidentemente implica el impulso a una evaluación democrática y participativa (*responsive evaluation, illuminative evaluation, and democratic evaluation*). Los cambios en la ciencia, la cultural, el lenguaje, la vida, la educación y el trabajo, ponen en cuestión los modelos dominantes y clásicos de evaluación. Se hace necesaria una cartografía más amplia y dinámica de la evaluación curricular. Por esta razón considero que hacen falta nuevos marcos de referencia que comiencen a re-conceptualizar y a re-enmarcar las prácticas de evaluación de las escuelas, las aulas, y los maestros, a la luz de la re-conceptualización de su quehacer en relación con el conocimiento y con la sociedad (comunidad, familia, entorno, etc.). Como actores del campo curricular, los maestros requieren herramientas teóricas potentes para su comprensión y para su acción en dicho campo.

Es evidente que esto implica pasar de una evaluación instrumentalizada y centrada en planes de estudio, que solo reconoce logros *per se*, o diferencias *per se*, a una evaluación que recupera lo social, la comunicación, la intersubjetividad, la identidad y la cultura de sus actores como fuentes de un quehacer que re-enmarca la vida de una institución. La evaluación curricular no debe centrarse únicamente en la superficie del currículo (por ejemplo, en qué han aprendido los niños en un curso o cómo calificar el desempeño del maestro o cómo construir jerarquías, *ranking*). A la evaluación curricular le hace falta una conceptualización de las condiciones estructurales y las reglas que constituyen la práctica pedagógica, esto es, de su forma y contenido, y de cómo ésta –la práctica pedagógica– se conecta con los discursos y las prácticas institucionales y con los discursos y las prácticas de las agencias pedagógicas del Estado.

Desde esta perspectiva, considero que la evaluación curricular enfrenta diversos interrogantes en cuya respuesta deben participar activamente los maestros:

- ¿cómo especificar con mayor claridad los problemas

de la evaluación curricular?, ¿se trata de evaluar todo el currículo o parte del currículo de una institución, de un conjunto de instituciones, de un sistema educativo?;

- ¿cómo seleccionar los objetos de la evaluación curricular y reconocerlos empíricamente, sin ambigüedad?;
- ¿cómo realizar una descripción válida, fiable y sistemática de los objetos de la evaluación?; y
- ¿cómo interpretar los resultados de la evaluación?

IV. CONCLUSIÓN

Quiero concluir diciendo que la evaluación educativa, en general, y la evaluación curricular, en particular, son herramientas necesarias para aportar conocimiento sobre el quehacer curricular de las instituciones de educación, de su forma y contenido, de sus actores, procesos y prácticas, así como de su mejoramiento y desarrollo. Somos conscientes de que la evaluación se ha convertido hoy en una práctica pública y, en consecuencia, hace parte de las políticas públicas. La participación creciente de la sociedad civil en los procesos de monitoreo y evaluación puede conducir a fortalecer los procesos educativos en las instituciones, así como a fortalecer la democracia, pero también somos conscientes de que los sesgos en la participación, así como los sesgos en la evaluación, en diferentes sentidos, puede conllevar injustas consecuencias, en muchos casos, para las instituciones y sus actores.

Por esto considero que se hace necesario definir otros criterios y condiciones para una evaluación sin sesgos, en la cual los fines, procesos y resultados estén al servicio del mejoramiento y de la transformación, y no del castigo, la exclusión y el control a ultranza. Uno de los graves problemas de la educación hoy es la pérdida de la confianza en ella. Es importante rescatar la confianza pública en las instituciones educativas y la confianza de las instituciones educativas en su público (entendiendo por público en este caso al Estado y la sociedad civil). Si se tiene interés de recibir algo de la escuela, también debe darse el interés de aportar algo a ella. Si no se satisfacen los intereses mutuos difícilmente se logrará la confianza para hacer de las instituciones mejores espacios de la cultura, mejores espacios de la ciencia, mejores espacios del aprendizaje, y mejores espacios de la democracia. La confianza debe ser individual, social y política, debe ser un principio generativo de un nuevo quehacer escolar.

V. REFERENCIAS

- Apple, M.W. (1974). *La evaluación educativa: análisis y responsabilidad*. Berkeley, CA: University of California.
- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 93-116.
- Barbier, J.M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Madrid, España: Paidós
- Beauchamp, G.A. (1968). *Curriculum theory*. Wilmette IL: Kagg.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), 101-122
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: USHEW.
- Cronbach, L. (1963) Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64(8), 672
- De-Mayo, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular. Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista de Pedagogía*, 24(71), 349-384.
- Díaz-Barriga, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros* [Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, México]. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf
- Díaz-Villa, M. (2008). Sobre el currículo: Más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1. 1-18.
- Fetterment, D. & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation, principles in practice*. New York, NY: The Guilford.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (1997). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guides*. New York, NY: Longman.
- Guba E.G. & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres, UK: Sage.
- Halsey A.H., Floud, J., & Anderson, A. [Eds.]. (1961). *Education, economy and society*. New York, NY: Free Press.
- Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., & Wells, A.S. (1997). *Culture, economy and society*. Oxford, UK: Oxford University.
- House, E.R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Morata.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, NY: Basic Books.
- Lewy, A. (1976). Naturaleza de la evaluación del currículo. En B.S. Bloom [Ed.]. *Manual de Evaluación Formativa del Currículo*. Bogotá, Colombia: Voluntad-UNESCO.
- MacDonald, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno, & A. Pérez [Eds.]. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- MacDonald, B. (1999, nov.11). *Discurso - Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Valladolid* [inédito]. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6799/6799.html
- Niño, L. (sf). *Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje* [en línea]. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_04arti.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. París, Francia: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] & Banco Mundial [BM]. (2012). *La educación superior en Colombia 2012*. OCDE. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. In D. Hamilton [Ed.], *Beyond the Numbers Game*. Londres, UK: MacMillan.
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. México DF: McGraw-Hill.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. (1998). *El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*. Washington, DC: PREAL.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83. 427-452.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En RW. Tyler, R. Gagne & M. Scriven [Eds.], *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stufflebeam, D. & Schinkfield, A. (1985). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Stufflebeam, D. (1983). *Notas para el proyecto de investigación evaluativa de la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: ICFES-UNESCO.
- Stufflebeam, D.L. (1983). The CIPP model for program evaluation. En *Evaluation models* (pp. 117-141). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tyler, R.W. (1967). Changing concepts of educational evaluation. En RW. Tyler., R. Gagne & M. Scriven [Eds.], *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 13-18). Chicago, IL: Rand McNally.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid, España: Morata.

CURRÍCULUM VITAE

Mario Díaz Villa. Ph.D. en Sociología de la Educación de la Universidad de Londres; Profesor jubilado de la Universidad del Valle, actualmente profesor de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, y asesor de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). En su producción intelectual figuran más de sesenta artículos y varios libros publicados, entre ellos: *El Campo Intelectual de la Educación* (1993); *La Formación Académica y la Práctica Pedagógica* (1998); *La Formación de Profesores en la Educación Superior en Colombia: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias* (2000); *Sobre el Discurso Pedagógico: Problemas Críticos* (2001); *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Vol. 1. *La Educación Superior frente a los retos de la flexibilidad* (2007). Fue coeditor, con José A. Muñoz, de *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico* (2000) y de *La Construcción Social del Discurso Pedagógico* (1993).