

## LA EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION COMO CALIDAD DEL CURRICULO (\*)

### Resumen

En este artículo el autor argumenta acerca de la necesidad y conveniencia de pensar que la calidad de la educación es, en sus aspectos esenciales, un problema de calidad del currículo; para lo cual comienza precisando lo que debe entenderse por currículo y delimitando su significado en relación con otros conceptos y campos de las ciencias de la educación, tales como docencia, enseñanza, instrucción y aprendizaje.

Luego, se refiere al sentido y alcance de la calidad de la educación respecto de la cobertura y equidad de la educación, términos de nivel macro que a menudo la involucran y se confunden con ella.

Finalmente, describe cuatro enfoques complementarios para evaluar la calidad del currículo de un modo integral y orientados por el propósito no sólo de comprobar sino que de mejorar la calidad de la educación. Estos enfoques se basan en una distinción entre currículo prescrito y manifiesto, que incluye perspectivas factuales y prácticas de la educación y la pedagogía y que toma en cuenta tanto el currículo explícito como el oculto.

---

(\*) Este artículo forma parte del Proyecto FONDECYT 90-0926 del autor: Flexibilización del currículo y calidad de la educación básica.

## Abstract.

*In this article the author argues about the need and convenience to think of the quality of education properly as a curriculum quality issue, specifying what should be understood as curriculum and fixing its boundaries in relation to other concepts and fields in the sciences of education such as teaching, instruction and learning.*

*Then, the content and scope of the quality of education concept is differentiated from population coverage and equity: macro level educational terms which usually entail quality meanings.*

*Finally, describes four approaches to make an overall assessment of curriculum quality aimed not only to prove but to improve the quality of education. These approaches are based on a distinction between curriculum as prescription and curriculum as fact which incorporates praxic and factual dimensions of education and pedagogy and also takes into account the explicit and hidden curriculum.*

## INTRODUCCION

La calidad de la educación es una problemática que ocupa hoy día un lugar muy destacado entre las preocupaciones de los gobiernos, los padres, los profesores y los estudiosos de la educación. Existe preocupación por lo que están efectivamente aprendiendo los estudiantes, sobre todo en la educación básica y media, y lo que flota una vez más en el ambiente es el perenne tema de la crisis de la educación, ahora descrito como un problema de escasa calidad de lo que aprenden niños y jóvenes.

Sin embargo, lo que se entiende por calidad de la educación muy a menudo varía según los roles sociales que desempeñan quienes se refieren a ella y de acuerdo con los contextos y los auditorios ante los cuales se realizan los actos de habla. Se da el caso de que hasta los especialistas en educación utilizan la expresión con excesiva soltura e imprecisión.

Esto impide ponerse de acuerdo en un diagnóstico exhaustivo del problema de la mala calidad de la educación y, como una consecuencia, resulta difícil obtener consensos para elaborar y ejecutar proposiciones sistemáticas e integrales de solución.

En este artículo argumentamos acerca de la conveniencia de precisar el concepto de calidad de la educación como calidad del currículo, lo cual nos lleva a situar ambas nociones dentro de las más genéricas de educación y de ciencias de la educación, conceptualizando estas últimas de una forma coherente y caracterizando al currículo como una de ellas.

Luego proponemos aspectos que debe considerar una evaluación de la calidad de la educación entendida como calidad del currículo y tomando en cuenta que interesa no sólo describir y explicar la calidad de la educación existente sino que, precisamente a partir de este diagnóstico, formular prescripciones, normas y regulaciones que permitan mejorarla.

## **EDUCACION, PEDAGOGIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION**

Entendemos que el concepto de Educación es el más amplio y genérico; aquel que representa el marco más global e integrador de fenómenos, hechos, procesos y actos. En seguida, creemos necesario definir el proceso de la educación como una realidad humana y social comprendida por hechos educacionales y actos educativos cuyo aspecto específico común es la existencia o presencia en ellos de una relación o interacción entre una persona, un grupo, una institución, un medio de comunicación o una disposición ambiental que enseña algo y una o más personas que lo aprenden.

Respecto de esta relación o interacción conviene destacar que puede ser unidireccional y rígida (según la adscripción y el ejercicio que se haga de los roles de quien enseña y quien aprende) o bien adquirir grados variables de reciprocidad y flexibilidad de acuerdo con el contexto político, cultural, social, ambiental y pedagógico en que ella se presente. Asimismo hacemos notar que ella puede manifestarse y ofrecerse en modalidades fuertemente estructuradas, como en el sistema de educación formal (o sistema escolar), así como en situaciones fundamentalmente informales (e.g. la familia, la T.V., educación popular) y en otras modalidades de niveles intermedios de estructuración, institucionalización y dependencia del Estado, que algunos autores llaman no formales (e.g. capacitación para el trabajo, perfeccionamiento profesional, desarrollo comunitario).

La definición propuesta conlleva una distinción entre hecho educacional (dimensión factual) y acto educativo (dimensión práxica) que es necesario precisar. Por hecho educacional queremos representar el resultado, efecto o producto concretado en una enseñanza realizada y en aprendizajes adquiridos en un acto educativo. Por acto educativo entendemos una actividad o acción humana y social, consistente en un enseñar y un aprender que se deben, quieren o pueden realizar, o que se están realizando en el presente. Además, destacamos que los actos educativos llevan una intencionalidad explícita u oculta y que, al realizarse, se convierten en hechos educacionales.

Esto es importante, pues la descripción y explicación del por qué y del cómo se han presentado los hechos educacionales constituye sólo el "momento de la comprensión y de la conciencia", a partir del cual debe sustentarse el "momento de la acción" consistente en la planificación, realización y evaluación de actos educativos intencionados. Concordando con Gimeno (1985), estimamos que formular prescripciones respecto a cómo se deben llevar a cabo las acciones educativas, sin contar con un fundamento explicativo sistemático que las avalen, constituye una práctica espontaneista y a-científica que no aporta sustancialmente al desarrollo de las disciplinas y ciencias de la educación. (1)

En consecuencia, el estudio de la educación debe enfocarse tanto con una perspectiva descriptivo-explicativa como con una de naturaleza normativa, y las ciencias que la estudian, las Ciencias de la Educación, deben, necesariamente, dar cabida a disciplinas que estudien las realidades y problemas desde ambas perspectivas.

Esto nos permite, complementando el enfoque epistemológico propuesto por J. M. Quintana (1983), concebir a las Ciencias de la Educación en el nivel más integrador, y como el conjunto de disciplinas que, por una parte, intentan describir y explicar hechos educacionales y, por la otra, prescribir, normar y regular actos educativos. Además permite reservar el concepto de Pedagogía (y el de Andragogía) para aquel conjunto de disciplinas que se abocan al intento sistemático de prescribir, normar y regular actos educativos.

En síntesis, sostenemos que las Ciencias de la Educación no sólo abarcan la dimensión práxica de la educación (lo educativo, lo pedagógico) sino también su dimensión factual (lo educacional, lo "de la educación") y, por lo tanto, que la Pedagogía debe considerarse una rama de estas Ciencias.

Mediante este enfoque distinguimos, por ejemplo, entre una Psicología Educacional o de la Educación (dimensión factual) y una Psicología Educativa

o Pedagógica (dimensión prÁxica), en el mismo sentido que señala Quintana:

"La **Psicología de la Educación** comprende la teorÍa del aprendizaje, el estudio de los factores psicológicOs implicados en el proceso educativo (identificaciÓn con el maestro, reacciones del educando, etc.), la psicología del maestro, las actitudes recÍprocas maestro-alumno, discusiÓn de lo que las varias doctrinas psicológicAs (psicoanálisis, conductismo, etc.) dicen al respecto, los aspectos psicológicOs de la comunicaciÓn educativa, la dislexia escolar, la posible relaciÓn entre dislexia y faltas de ortografÍa, etc. La **Psicología Pedagógica**, por su parte, comprende las aportaciones que ofrece la Psicología para la orientaciÓn escolar y profesional de los alumnos, para educar su carÁcter y el de los maestros, para entender y mejorar las relaciones maestro-alumno, para seleccionar los métodos mejores, para evaluar bien a alumnos y a maestros, para seleccionar debidamente a maestros y a alumnos, para adaptar las enseÑanzas al nivel evolutivo de los alumnos y a sus capacidades individuales, para conocer a maestros y alumnos, para incrementar el rendimiento de la enseÑanza, para lograr cambiar las actitudes y el comportamiento de los educandos, para la formaciÓn de grupos de trabajo eficaces, para saber gobernar a los alumnos, para ayudarlos a que resuelvan sus conflictos de grupo, etc." (Quintana, 1983:100)

De un modo anÁlogo se pueden establecer distinciones del objeto especÍfico de estudio que corresponde propiamente a una FilosofÍa, una AntropologÍa y una SociologÍa Educacional o de la EducaciÓn con respecto al que compete a una FilosofÍa, una AntropologÍa y una SociologÍa Pedagógica, respectivamente.

## CURRÍCULO

El Currículo es una de las disciplinas que conforman las Ciencias de la EducaciÓn a la cual distintos autores le asignan objetos de estudio tambiÉn diferentes, y sobre la cual, en una publicaciÓn anterior (Stavelot, 1987), analizamos su origen y significados mÁs usuales -desde "planes y programas de estudio" hasta "todo lo que sucede en la escuela"- intentando diferenciarlo de otros conceptos como educaciÓn, enseÑanza, docencia, didÁctica y aprendizaje.

Planteamos allÍ la conveniencia de entender por currÍculo el campo que abarca los problemas del **quÉ** y del **para quÉ** enseÑar y/o aprender. Dicho con mayor precisiÓn: por currÍculo debe entenderse el **contenido** y **sentido** de actos educativos **intencionados** y **estructurados** en una modalidad especÍfica para su enseÑanza y aprendizaje.

De esta forma, podemos reservar otros conceptos, a menudo utilizados sinónimamente, como enseñanza, docencia, instrucción, didáctica, metodología y, recientemente, transmisión educacional, para representar el campo del **cómo** enseñar (o lograr que otros o uno mismo aprenda) en los actos educativos, **dado un currículo determinado**.

Así, concordamos con Magendzo (1984, 1986) en el enfoque que entiende el currículo como "una selección de la cultura" (1986: 7), y también con Siegel cuando señala que:

"Currículum es la porción de la herencia cultural seleccionada de acuerdo a una jerarquía de valores y organizada de tal manera que se optimice el proceso de formación del hombre y, por lo tanto, del aprendizaje." (1982: 30)

En términos más concretos, esa "porción", ese "algo", ese **qué y para qué**, ese contenido y sentido involucrado en los actos educativos, se traduce en contenidos culturales, es decir, conocimientos, saberes, ideas, capacidades intelectuales, valores, actitudes y habilidades motoras. Luego, dos problemáticas curriculares básicas que surgen inmediatamente son las de **cómo** seleccionar y **cómo** organizar dichos contenidos culturales.

Retomando la definición de educación dada al comienzo de este trabajo, decimos entonces que el objeto de estudio último o esencial del currículo es ese "algo, intencional y estructurado" que se enseña y/o aprende en los actos educativos; que es el contenido de la relación enseñanza-aprendizaje estructurado, organizado y secuenciado en configuraciones de espacio y tiempo. Y luego, observamos que las disciplinas que lo estudian pueden agruparse en aquellas cuyo énfasis está en la descripción, análisis y explicación de hechos curriculares (campo que la literatura educacional anglosajona llama "curriculum studies" y también "curriculum inquiry" o "curriculum research"), y aquellas enfocadas hacia la prescripción o proposición de currículos (lo que corrientemente se denomina planificación, diseño y desarrollo curricular).

Adoptando este enfoque, y a modo de ejemplo, podríamos decir que el sociólogo educacional Basil Bernstein está mirando la problemática del currículo desde su dimensión factual cuando señala que la disciplina curricular se preocupa de "lo que cuenta como conocimiento válido" (1977: 85) y también, cuando precisa que estudia:

"... el principio o los principios por medio de los cuales se establece una relación especial entre ciertos períodos de tiempo y sus contenidos. (...) Desde

este punto de vista, todo currículum conlleva un principio o principios, mediante los cuales, de todos los contenidos de tiempo posibles, a algunos de esos contenidos se les da un status especial y entran en relaciones abiertas o cerradas entre ellos" (ob. cit., 79-80) (traducción mía)

Bernstein está más preocupado de buscar respuestas a cómo es que emerge un tipo de currículum -en especial, el currículum estructurado en asignaturas aisladas que él denomina "de colección"-, cuáles son las formas que adquiere y cómo estos fenómenos curriculares obedecen a la distribución del poder y a los principios de control social presentes en una sociedad determinada y en un período de su historia.

Por otra parte, consideramos que el educador popular Manuel Argumedo esta enfocando el currículo más bien desde la dimensión práxica cuando plantea:

"Para educar es preciso, entonces, definir en qué sentido se pretende que los sujetos se transformen y cómo se ha de intervenir en el aprendizaje o, dicho de otra manera, qué orientación se pretende dar a los procesos de aprendizaje. Este conjunto de definiciones sobre objetivos y medios, que puede asumir diversos grados de formalidad es lo que denominamos 'currículo'. Eso significa afirmar que toda acción educativa tiene un currículo, un texto, como el texto de una obra de teatro, y que es posible, en consecuencia, descifrar ese texto observando el acontecer de una práctica educativa. También significa que ese texto sólo se podrá comprender plenamente cuando referido a su contexto" (1986: 39-40)

Resumiendo; algunas interrogantes curriculares desde la perspectiva fáctica serían: ¿que aprenden efectivamente los alumnos al término de la educación básica?; ¿qué aprenden los estudiantes de sus relaciones con los profesores y de su vivencia diaria del sistema escolar?; ¿qué factores impiden, neutralizan o favorecen la participación de los padres en la determinación de lo que aprenden sus hijos?; ¿qué esperan los padres de distintos sectores sociales que aprendan sus hijos en la escuela?; ¿qué es lo que los profesores entienden que deben enseñar?; ¿por qué la organización por asignaturas ha desplazado a la enseñanza globalizada en los Planes de Estudio de la Educación General Básica chilena actual?; ¿quienes determinan los contenidos y la estructura de los textos de estudio?; ¿qué factores inciden más en la interpretación y adecuación que realizan los profesores de los Planes y Programas oficiales de Estudio?.

Ejemplos de problemáticas curriculares de naturaleza más bien práxica serían, entre otros: ¿la Educación Media debiera ser diferenciada o común,

politécnica o general y por qué?; ¿qué necesitarían saber los jóvenes al término de la educación media en el siglo XXI?; ¿quienes, en qué calidad y con qué poder de decisión debieran participar en la selección y organización de lo que deben aprender los niños, los adolescentes y los jóvenes en el sistema escolar?; ¿debiera establecerse una orientación curricular común para el Jardín Infantil, la Educación Básica y la Educación Media?, ¿por qué sí o por qué no?; ¿es conveniente que existan asignaturas obligatorias y electivas, cuáles, cuándo y por qué?; ¿por qué una asignatura determinada debe tener una determinada duración en el Plan de Estudios?; ¿en que modalidad puede efectivamente introducirse un nuevo contenido cultural a los actos educativos que se realizan en el sistema escolar: asignatura, actividad extracurricular, sistema de proyectos, taller?

## CALIDAD, EQUIDAD Y COBERTURA DE LA EDUCACION.(2)

En este artículo estamos elaborando el argumento de que la problemática de la calidad de la educación es, fundamentalmente, de naturaleza curricular, es decir, que se refiere específicamente a la calidad de **lo que se enseña** y aprende y, también, de **lo que se debe/quiere/puede enseñar** y aprender, y que ello también involucra las particulares orientaciones, criterios, formas y procedimientos que adquiere su selección y organización en combinaciones espacio-temporales.

Sin embargo, para llegar a ese punto necesitamos, previamente, delimitar el sentido y alcance de los conceptos de equidad y cobertura, términos que muchas veces se confunden con el de la calidad.

En el lenguaje cotidiano tiene sentido afirmar que una educación es de mala calidad si sólo lo es para algunos, o que un sistema educacional que atiende a sólo una parte de la población escolar, o que tiene altos índices de deserción, representa una educación de mala calidad. A la inversa, también tiene sentido decir que una educación no es equitativa si estudiantes provenientes de distintos niveles socioeconómicos logran aprendizajes de distinta calidad en el sistema educacional.

Creemos que una forma de resolver estas circularidades es entendiendo la calidad de la educación **básicamente** como calidad del currículo -en los términos que se precisan más adelante- y, si se quiere predicar otras calidades respecto del proceso de la educación, estimamos conveniente explicitarlas para dimensiones o aspectos específicos, como por ejemplo: calidad del sistema de evaluación educacional, calidad de la cobertura del subsistema de educación

básica, calidad del financiamiento de la educación, calidad de la administración educativa, calidad de las estrategias docentes, etc.

Asimismo, muchas de las discusiones sobre la calidad, la cobertura y la equidad de la educación pueden aclararse si uno se pone de acuerdo en el nivel estructural respecto del cual se están predicando estas características o cualidades.

Cobertura y equidad son términos que, por lo general, se aplican al macro-nivel organizacional y social, en cambio la calidad se acostumbra usar tanto a este nivel como al nivel individual. Es decir, lo más frecuente es que la cobertura y la equidad se postulen o cuestionen respecto de un sistema, subsistema o servicio educativo. También se utiliza el concepto de calidad para referirse a una cualidad de ellos, y ésto es lo que produce las confusiones, pues la noción de calidad puede aplicarse tanto a un sistema educativo como a los aprendizajes que logra un alumno individual determinado. (Véase: Lafourcade, 1988) Es esta versatilidad del concepto de calidad de la educación lo que hace decir a algunos que constituye una especie de "lema educativo", una suerte de expresión "comodín", la cual, por su imprecisión conceptual, es utilizable en una variedad de niveles de la educación y con propósitos tanto de análisis como de comunicación. (Véase: Zurita, 1987)

Es conveniente entender por cobertura una propiedad de un sistema, subsistema o programa educativo, por cuanto se trata de la dimensión o escala del acceso formal y real a una oferta de servicios educativos. La cobertura dice relación con las características y cantidad de usuarios a los que está destinada dicha oferta, pero, también a la cantidad y características de aquellos que realmente o efectivamente atiende. En el sistema escolar, este término usualmente hace referencia a la cantidad de niños del grupo escolar correspondiente que está atendiendo el sistema o subsistema, por ejemplo, si la educación pre-escolar atiende o no a todos los niños entre 0 y 5 años de edad.

Por equidad entendemos la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso de un sistema educativo, en relación con la condición socioeconómica, o la ubicación geográfico-residencial, o el origen étnico o el sexo de los estudiantes.

Evidentemente que en el funcionamiento concreto del sistema escolar, estas tres dimensiones de la realidad educativa se dan interrelacionadas, que al afectar una de ellas se producen consecuencias para las otras dos y que ni siquiera tiene sentido intentar precisar cuál es más importante o fundamental. Sin embargo, por conveniencia analítica y estratégica, el problema de la

calidad de la educación puede y debe separarse de estos otros dos, pues concordamos con Zurita en que si la agenda educacional del presente tiene como "tarea crucial el mejoramiento de la calidad de la educación, parece obvio y previo precisar qué es aquello que se quiere mejorar". (Zurita, 1987: 17)

## LA CALIDAD DE LA EDUCACION COMO CALIDAD DEL CURRÍCULO

Sostenemos que la calidad de la educación debe ser entendida en su **especificidad** o **aspecto esencial** como calidad del currículo, es decir, como calidad de lo que se enseña y aprende en la escuela, como calidad de los contenidos culturales seleccionados, organizados y aprendidos en los actos educativos.

Ciertamente que es posible hablar de una calidad del subsiguiente proceso de enseñanza-aprendizaje, y también referirse a una calidad de los procesos de evaluación del rendimiento escolar, por cuanto respecto de las problemáticas del "cómo" enseñar y/o aprender y del "como" verificar lo aprendido también se pueden predicar niveles y grados de calidad.

Si siguiéramos este último argumento, deberíamos aceptar lo que resulta de sentido común: que la calidad de la educación no sólo tiene que ver con "lo que" se aprende sino también con el "cómo" se lo aprende, es decir, que importan no sólo los resultados o productos de los actos educativos, sino también el proceso educativo mismo mediante el cual se llega a dichos resultados.

Sin embargo, consideramos que, dentro del paradigma educativo centrado en el aprendizaje que ha adquirido predominancia en este siglo, representa una mayor precisión y validez referirse a la calidad de la educación, **esencialmente**, como una problemática de la calidad de los aprendizajes contenidos en un currículo o determinados (condicionados) por él. (3)

Recurriendo al lenguaje del análisis estadístico podemos decir que la calidad de la educación es la variable dependiente y que, en último término, se puede operacionalizar en los aprendizajes logrados por los estudiantes en uno o más actos educativos. Otros indicadores de calidad de la educación, como por ejemplo, formación y perfeccionamiento de los profesores, remuneraciones y condición laboral del profesorado, cantidad de alumnos por curso, disponibilidad de medios y materiales pedagógicos o pertinencia de las

estrategias docentes, constituyen variables contribuyentes a la calidad de la educación, indicadores indirectos de dicha calidad, pero no la calidad de la educación en último término. (4)

Hecha esta precisión, constatamos que los contenidos culturales -que conforman lo esencial del currículo y sobre los cuales predicaremos la calidad de la educación- se presentan básicamente en dos formas, o mejor dicho, en dos momentos: 1) prescritos para normar y regular la realización de subsiguientes actos educativos (dimensión práxica) y que englobaremos en la denominación de **Currículo Prescrito**, y 2) manifiestos en la forma de aprendizajes efectivamente adquiridos por los estudiantes en actos educativos realizados (dimensión factual) y que denominaremos **Currículo Manifiesto**.

## 1. CURRÍCULO PRESCRITO:

Comprende un conjunto de aprendizajes pre-especificados que representan lo que alguien **desea** y/o **quiere** que los estudiantes logren, y mediante una determinada estructura y secuencia. A la vez, conlleva una calibración en el sentido de que se **pueden** lograr en una "dosis" especificada y en una estructura, secuencia y tiempos establecidos.

Constituye la manifestación curricular pública y visible en los planes y programas de estudio oficiales, en cualquier otro tipo de planes y planificaciones a nivel de establecimiento educacional o de curso, en cualquier documento de proyecto o programa educativo, en los textos de estudio aprobados, y representa contenidos que se quiere, debe y pueden aprender en actos educativos a realizar en un tiempo y espacio pre-determinados. Algunos autores lo denominan currículo explícito y otros señalan que significa concebir el currículo como un "intento". (Véase: Schiro, 1980: 25-29)

## 2. CURRÍCULO MANIFIESTO:

Comprende todos los aprendizajes **efectivamente logrados** por los estudiantes dentro de un período de tiempo determinado y como efecto directo o indirecto de actos educativos realizados.

Estos aprendizajes pueden corresponder a:

- a) un nivel de contenidos culturales efectivamente logrado por los estudiantes en cada grado, el cual representa sólo una parte o pre-requisito de aquellos estipulados en los planes, programas y planificaciones prescritas, y que podríamos denominarlo currículo explícito no logrado; y a
- b) contenidos culturales que no aparecen en los planes, en los programas o en la planificaciones, los cuales se han aprendido en la escuela de una manera oculta o invisible, ya sea en forma intencionada o espontánea, por el sólo hecho de vivir la experiencia escolar institucional y de participar en actos educativos, y para los cuales se usa la denominación de currículo implícito.

Sostenemos que un enfoque riguroso y sistemático del problema de la calidad de la educación debiera considerar tanto el currículo prescrito como el manifiesto y en todas sus formas explícitas e implícitas.

## **LA EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION COMO CALIDAD DEL CURRICULO**

De lo planteado hasta aquí se desprende que evaluar la calidad de la educación significa evaluar la calidad de los contenidos culturales seleccionados y estructurados en el currículo y de aquellos finalmente adquiridos en los actos educativos. Es decir, evaluar tanto el currículo prescrito como el manifiesto.

La primera modalidad, al concebir el currículo como una prescripción, involucra la evaluación de los contenidos culturales de la prescripción misma, así como del proceso de selección mediante el cual se han determinado o se pretende determinar dichos contenidos culturales y, finalmente, la organización y secuencia que se ha dado o se pretende dar a los contenidos culturales. La segunda modalidad, implica dar juicios de valor respecto de los contenidos culturales efectivamente aprendidos por los estudiantes, y ya sea que estos contenidos correspondan a los inicialmente prescritos o que representen aprendizajes imprevistos.

En seguida, y dado que toda evaluación siempre involucra una comparación, debemos decidir en relación con qué vamos a contrastar los juicios de valor sobre dichos contenidos culturales.

Para ésto, -sobre la base de la distinción entre currículo prescrito y manifiesto y de la consideración de las dimensiones factual y práctica analizadas precedentemente-, caracterizamos los siguientes enfoques (5) para evaluar la calidad de la educación, los cuales representan un complementación de los propuestos por Espínola (1988) para clasificar los estudios sobre la calidad de la educación:

## **1. COMPARACION DEL CURRICULO MANIFIESTO CON EL CURRICULO PRESCRITO**

Este enfoque corresponde al modelo tyleriano de evaluación y consiste en establecer el grado de congruencia o discrepancia entre los aprendizajes efectivamente logrados por los estudiantes al término de un proceso educativo determinado y los aprendizajes prescritos para ese mismo proceso.

Por lo general supone aceptar la validez de objetivos predeterminados ya sea a nivel de planes y programas de estudio oficiales o de otros planes y planificaciones a nivel de establecimiento y aula, y significa entender la calidad de la educación como un problema de eficacia en el logro de dichos objetivos. Dentro de este enfoque se plantean las mediciones de la calidad de la educación que se vienen realizando en nuestro país desde comienzos de la década de los 80: primero el Programa de Evaluación del Rendimiento (PER) y actualmente el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

## **2. RELACION DEL CURRICULO MANIFIESTO CON LA DEMANDA Y EL IMPACTO SOCIAL**

Este enfoque pone entre paréntesis la validez del currículo prescrito y de los aprendizajes deseables de lograr que contienen sus objetivos, y se concentra en los aprendizajes efectivamente logrados por los estudiantes. Estos aprendizajes efectivamente logrados pueden contrastarse respecto a demandas sociales o al impacto social que producen en la vida futura del estudiante.

a) currículo manifiesto y demandas sociales:

Se trata aquí de verificar si lo que han aprendido los estudiantes corresponde a lo que necesitan, piden y esperan los padres, las familias

y las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes.

Corresponde **grosso modo** al modelo formulado por Stake (1987) en el sentido de que se trata de una evaluación centrada en el que recibe la educación, una evaluación sensitiva a sus intereses y problemáticas particulares. Se busca averiguar cómo entienden y valoran los aprendizajes logrados los propios estudiantes, sus padres y los grupos comunitarios a los cuales pertenecen. Se intenta dar juicios respecto a la pertinencia y relevancia de los aprendizajes logrados, es decir, determinar la adecuación contextual del currículo manifiesto en relación con las comunidades que experimentan la educación;

b) currículo manifiesto e impacto social.

Supone evaluar, con suficiente posterioridad, el efecto que han tenido en la vida del estudiante fuera del ámbito escolar, los aprendizajes y capacidades adquiridas en los actos educativos.

Corresponde al modelo de evaluación "libre de objetivos" propuesto por Scriven (Madaus y otros, 1987: 23-64) y significa evaluar todos los resultados, productos y efectos sociales previstos e imprevistos de un programa educacional sin atenerse solamente a los prescritos. Puede entenderse de dos formas: desde una perspectiva adaptativa a la cultura y a la estructura social predominantes, y desde una dimensión de cambio social, como requisito para una vida futura de mejor calidad o más humana. (6)

### 3. EVALUACION DEL CURRICULO PRESCRITO COMO FENOMENO TEXTUAL

Significa efectuar un análisis de contenido de los diferentes documentos escritos que prescriben lo que se debe enseñar en distintos niveles e instancias de realización de los actos educativos, desde el sistema educacional hasta la sala de clases o hasta cualquier acto educativo a efectuar en una configuración y un contexto distinto al escolar. Estamos específicamente refiriéndonos a textos tales como: planes y programas de estudio, planes escolares anuales, planificaciones de unidades del proceso enseñanza-aprendizaje y a programas y proyectos educativos en general, en los cuales aparezcan expresiones de lo que se quiere enseñar y su justificación, así como también una estructura, secuencia y etapas que se deben seguir.

Aspectos importantes que se deben evaluar en estos textos son, entre otros: su pertinencia y relevancia para los estudiantes a los que están

destinados, la consistencia de la orientación, concepción o estilo curricular predominante, la coherencia interna de objetivos, estructura, secuencia y etapas, y su realismo, potencia y valor educativo tanto desde el punto de vista de los que enseñarán (profesores, directivos) como de los que aprenderán.

En estos procesos de evaluación es de vital importancia la determinación de quiénes son los que emiten los juicios de valor (criterio de jueces), así como de cuáles son los contextos políticos, culturales, sociales y educacionales dentro de los cuales los jueces sitúan los textos.

Una modalidad de currículo prescrito particularmente interesante de evaluar es la interpretación y adecuación de los planes y programas de estudio oficiales que realizan los profesores, la cual origina el currículo prescrito que efectivamente se pone en práctica en la sala de clases.

#### 4. EVALUACION DEL CURRICULO PRESCRITO EN SU DIMENSION PRAXICA

Significa formular prescripciones, criterios, normas y regulaciones para planificar, diseñar y desarrollar un currículo que permita lograr una educación de mejor calidad, pues lo que interesa en este "momento de la acción" no es describir y explicar la calidad de la educación existente sino mejorarla.

El modelo más adecuado para evaluar, no sólo el currículo, sino todo el proceso educativo, es el denominado CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) propuesto por Stufflebeam (1987) por cuanto, a diferencia del modelo tyleriano y de otros modelos conocidos, el enfoque CIPP se fundamenta en que el propósito más importante de la evaluación no es comprobar o controlar sino mejorar. De este modelo consideramos aquí sus dos primeros componentes, evaluación de contexto y de insumo, dado que estamos restringiendo nuestra atención a la evaluación y mejoramiento del currículo prescrito.

De acuerdo con este enfoque se requiere, -en una primera etapa o momento, la cual corresponde a la **evaluación de contexto** del modelo CIPP-, que las decisiones de planificación, diseño y desarrollo curricular se adopten dentro del contexto integral que conforman los resultados de los cuatro enfoques precedentemente expuestos. Es decir, los resultados que arrojan: la comparación entre el currículo prescrito y el

manifiesto, la relación establecida entre el currículo manifiesto y las demandas sociales, la evaluación del impacto social de los aprendizajes logrados, y la evaluación del currículo prescrito como un fenómeno textual con sus distintas modalidades e instancias de interpretación y adecuación.

En la etapa siguiente, -que corresponde a la **evaluación de insumos** del modelo CIPP-, es necesario evaluar los méritos relativos de modalidades alternativas de planificación, diseño y desarrollo curricular y tomar decisiones de adopción, modificación o proposición de algunas de ellas. Estas modalidades alternativas se refieren, por una parte, a los actores, instancias y orientaciones curriculares intervinientes en el proceso de selección del currículo y, por otra, a los criterios y modos de organización y secuencia del currículo (7).

## CONCLUSIONES

Para evaluar la calidad de la educación no basta con contrastar los aprendizajes logrados por los estudiantes en relación con los que prescriben los planes y programas de estudio. A menudo sucede que los aprendizajes prescritos en ellos no son pertinentes ni relevantes para grandes sectores de la población escolar, en particular para los que viven en comunidades rurales y urbano marginales y para los que pertenecen a minorías étnicas segregadas, abierta o veladamente.

Para estos niños la calidad de la educación está representada mas bien por aquellos aprendizajes que respetan sus identidades culturales y su cotidianeidad, los cuales una vez asentados, debieran posibilitar una proyección más consciente y crítica hacia la cultura universal.

En todo caso, una prueba más definitiva de la calidad de la educación lograda siempre estará vinculada a la calidad de vida que finalmente obtenga el estudiante al abandonar el sistema escolar, especialmente en el caso de aquellos niños que no poseen un significativo capital económico y social y que, por lo tanto, pueden atribuir, en mayor medida, su movilidad social al capital cultural adquirido en el sistema escolar.

A la luz de estos antecedentes puede y debe iniciarse un análisis de todos los documentos escolares que representan currículos prescritos, con el fin de detectar fortalezas e incoherencias, interpretaciones que los enriquecen y adecuaciones que los degradan, entre otros aspectos.

Toda esta información debe constituir el contexto dentro del cual se pueda transitar, desde la comprobación del estado de la calidad de la educación a su mejoramiento sostenido y sistemático.

Dado este contexto, la propuesta de un currículo para mejorar la calidad de la educación debe articular actores, instancias de participación, orientaciones curriculares y otros criterios y modalidades para seleccionar lo que se debe aprender, para determinar su sentido educativo, y para organizar y secuenciar los actos educativos a desarrollar con posterioridad.

De esta forma integral entendemos la evaluación de la calidad de la educación como calidad del currículo o, mejor dicho, en cuanto orientada a la elaboración y logro de un currículo de mejor calidad.

Como ya señalamos en este artículo, la problemática del mejoramiento de la calidad de la educación no se agota ni se resuelve totalmente con el mejoramiento de la calidad del currículo, sin embargo, creemos que es el punto por el cual se debe comenzar a resolver, si se quiere adoptar un enfoque sistemático y gradual que produzca avances sostenidos.

\*\*\*\*\*

## NOTAS:

- (1) Estamos conscientes de que este enfoque constituye un problema no resuelto en la filosofía del conocimiento y de la acción, y de que es plausible la tesis de que la descripción y la explicación no pueden decir mucho respecto a la subsecuente acción. Sin embargo, creemos que este enfoque metodológico permite definir problemas, precisar límites de los campos de estudio, mejorar el entendimiento común y orientar mejor la búsqueda de soluciones a los problemas de la educación.  
Por otra parte, este enfoque permite hacer conciencia respecto de las estructuras y contextos que limitan, condicionan, neutralizan o favorecen los actos educativos a realizar, evitando así el lirismo pedagógico y poniendo la necesaria dosis de realismo a utopías anti-escuela o a paradigmas alternativos exclusivamente centrados en "lo que debería ser" o en el como "nos gustaría que fuera" la educación, aparentemente sin más trabas que las de nuestra imaginación y creatividad.
- (2) La preocupación por la cobertura y equidad de los sistemas educacionales ha sido el gran tema y problema del campo de la educación desde comienzos de la década de los sesenta en América latina, y en gran parte ha sido gatillado por

fenómenos como la modernización de las economías, el aumento de la movilidad social (o, por lo menos, de las aspiraciones y expectativas) y por la consecuente explosiva expansión de la demanda por educación formal que se observa en estos últimos 30 años.

Habiéndose atacado estos problemas de los sistemas educacionales latinoamericanos -y aunque se hayan resuelto sólo parcialmente y con bastantes diferencias entre los países y al interior de ellos mismos- la preocupación, a partir de la década de los 80 ha comenzado a desplazarse hacia lo que realmente están aprendiendo los niños y jóvenes en dichos sistemas, es decir, al problema de la calidad de la educación. (ver: Allard, 1987)

- (3) Para un crítica a esta forma de reduccionismo que hace equivalente educación a aprendizaje y que, mediante la introducción del enfoque tecnológico, esquiva las problemáticas de la intencionalidad y de la relación humana inherentes a todo acto educativo, ver: Stavelot, 1986, 1987 y 1990.
- (4) Para un análisis estadístico de los efectos de algunas variables alterables sobre la calidad de la educación en Chile, ver: Schiefelbein, 1984.
- (5) Para una presentación y análisis comparativo riguroso de los diferentes modelos de evaluación, ver: Madaus y otros, 1987.
- (6) Para el caso chileno puede consultarse el estudio de seguimiento de una muestra de estudiantes, durante 8 años, realizado por Schiefelbein y Farrell (1982), el cual, aunque no se orienta específicamente a evaluar la calidad de la educación, arroja interesantes conclusiones respecto a esta problemática.
- (7) Como modalidades alternativas para realizar procesos de selección y organización curricular orientados a lograr un currículo de mejor calidad, véase la propuesta de Lawton (1988) basada en el concepto de "análisis cultural", y la interesante adaptación y complementación elaborada por Magendzo (1986) en su proposición de un currículum comprehensivo para América latina.

## REFERENCIAS:

Allard, R. 1987. Gestión educativa para la calidad de la educación: desafíos, problemas y áreas de acción. **Estudios Sociales**, Nº 53, Trimestre 3. CPU. Santiago. p. 55-78.

Argumedo, M. 1986. Elaboración curricular y aprendizaje colectivo en la educación participativa. En: J. Werthein y M. Argumedo (eds.: Educación y participación. IICA, Brasil. p. 39-71.

Bernstein, B. 1977. *Class, codes and control*. Vol. 3. Routledge & Kegan Paul. Great Britain.

Espínola, V. 1988. La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana: análisis de información 1980-1987. CIDE-REDUC. Santiago.

Gimeno, J. 1985. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Ed. Anaya. Madrid.

Lafourcade, P. 1988. Precisiones en torno a la calidad de la educación. **Boletín del Proyecto Principal de Educación**, N° 15, Abril. UNESCO-OREALC. Santiago. p. 65-87.

Lawton, D. 1988. *Curriculum studies and educational planning*. Edward Arnold. London.

Madaus, G. y otros (Ed). 1987. *Evaluation models*. Kluwer-Nijhoff Publishing. USA.

Magendzo, A. 1984. Calidad de la educación y su relación con la cultura. **La Educación**, N° 96. OEA. p.32-47.

Magendzo, A. 1986. *Currículum y cultura en América latina*. PIIE. Santiago.

Quintana, J. M. 1983. *Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación*. En: J. Basabe y otros: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Anaya/2, Madrid. p. 75-107.

Schiefelbein, E. 1984. La investigación sobre la calidad de la enseñanza en América latina. **La Educación**, N° 96. OEA. p.88-116

Schiefelbein, E. y Farrell, J. 1982. *Eight years of their life*. IDRC. Canada.

Schiro, M. 1980. *Curriculum for better schools. The great ideological debate*. Educ. Tech. Publ. Inc. New Jersey.

Siegel, P. W. 1980. El currículum y las deficiencias de aprendizaje. En: L. Bravo (Coord.): *El niño con dificultades para aprender*. UNICEF/PUC/Alfabetá Impresores/Editorial Galdoc. Santiago. p.29-47.

Stake, R. 1987. Program evaluation, particularly responsive evaluation. En: Madaus y otros, ob. cit. p. 287-310.

Stavelot, E. 1986. El concepto deweyano de experiencia en la teoría del currículo. **Educación Superior y Desarrollo**, v. 5, N° 1, I.C.F.E.S., Bogota, D.E., Colombia.

Stavelot, E. 1987. Problemas actuales de la teoría curricular. Ed. U. de La Serena. La Serena.

Stavelot, E. 1990. El Currículo y el trabajo del profesor en la escuela. **Contexto e Educacao**, A.5, N°17. En-Mar. U. de Ijuí, Brasil. p. 31-40.

Stufflebeam, D. 1987. The CIPP model for program evaluation. En: Madaus y otros, ob. cit. p. 117-141.

Zurita, R. 1987. El problema de la calidad de la educación: Aproximación a un concepto. Serie Borradores N° 1. Proyecto UFRO-OEA. Temuco. p. 15-41.

ESM.1991.04.26