

PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACION CURRICULAR

Por: Hermann Gall

Resumen.

Este artículo trata de algunos problemas fundamentales de la evaluación curricular. Basándose en los antecedentes de la discusión curricular americana y europea y partiendo de un modelo curricular concreto, se enumeran bajo diferentes aspectos algunos problemas de la evaluación curricular. En primer instancia se enuncian algunos problemas desde la perspectiva teórico-comunicativa y de ahí se desarrollan conclusiones concretas. Luego se ejemplarizan diferentes formas de la evaluación y se llevan a una cohesión sistemática. Por último - y relacionado con asuntos de la enseñanza de la educación física- se tratarán problemas de la aplicación de procesos individuales. En esta parte también se desarrollarán una serie de requisitos generales y principios de construcción para procesos de evaluación.

Introducción.

La discusión científico-educacional sobre evaluación tiene sus raíces en la teoría del currículo. "La evaluación del currículo está encaminada a la recopilación, análisis y la interpretación de datos con el fin de tomar decisiones sobre el currículo". El punto clave de la evaluación es: "aportar a la construcción de un currículo, anticipar sus éxitos o aportar a su mejoramiento" (WULF 1972, 16; SCRIVEN 1972, 16).

Con esta orientación, se demuestra la gran diferencia frente a la antigua medición de los rendimientos. No se trata de abarcar la calidad del rendimiento del estudiante con el fin de hacer una selección; se trata de valorar debidamente la calidad del currículo y ense-

ñanza con el objeto de mejorar estos. Así, en la teoría de la evaluación se ha superado la orientación de la medición tradicional del rendimiento basada en la función de selección aislada, más bien según organización escolar que pedagógica a favor de una orientación de fomento óptimo. Este viraje de orientación es un resultado de la comprensión, ya que las "aptitudes naturales" y las inclinaciones del individuo no están determinadas genéticamente sino más bien forjadas en gran parte a través del medio ambiente. Sólo a base de una teoría de ésta índole, que no entiende los avances en el desarrollo con sucesos de madurez fisiológica condicionados y genéticamente determinados, sino que interpreta estos como el resultado de procesos de aprendizaje anteriores y estructurados metódicamente uno tras otro, se torna razonable y necesaria la evaluación. Pues con ello simultáneamente se entiende el rendimiento del estudiante como dependiente del rendimiento del sistema del currículo, y de esto a su vez, se presenta la necesidad de poder evaluar este rendimiento del sistema, con el fin de poder dirigir este sistema y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes. Debido a este cambio de la orientación de los objetivos, se presentan consecuencias también para las consideraciones metodológicas.

Problemas teórico-comunicativos y las consecuencias.

Las calificaciones en educación física como en todas las materias deben aportar información que dice algo sobre el comportamiento del estudiante, debe cambiar algo o estabilizar algo. Para que este acto de comu-

nicación pueda funcionar, tienen que existir ciertas condiciones. Sobre la base aproximada del modelo básico de Shannon/Weaver de un sistema de comunicación, a un acto de comunicación teóricamente pertenecen una fuente, una emisora, un canal así como un receptor o consumidor y un objetivo (ver esquema en la siguiente página). El propósito del acto de comunicación es transmitir una intención, la cual tiene que estar ubicada correctamente en la estructura en la fuente, y transmitirla de tal manera para estar encaminada a una meta determinada, para que sea posible una interpretación no falsificada de las intenciones. En el ejemplo de la asignación de calificaciones en la educación física, esto significa que la realidad estructural que un profesor de educación física obtiene sobre una circunstancia-tal vez rendimiento o comportamiento del estudiante -tiene que transmitirse como información y en lo posible no descompuesta para el destinatario (estudiante) con el propósito de la orientación del comportamiento. Con el fin de poder reconocer las estructuras, el profesor tiene que valerse de un instrumento de captación; luego él tiene que codificar los datos obtenidos así y transmitirlos sin interferencias. El estudiante a su vez tiene que tener a disposición la clave para descifrar el código con el fin de poder efectuar la orientación del comportamiento a base de esa información recibida. Las condiciones mínimas para lograr esta transmisión de la información tienen que ser:

1. La circunstancia a describirse tiene que ser identificable, definida y reconocible en su estructura.
2. El instrumento de captación tiene que estar definido según procesos, sistemas de fuente, categorías y escalas y relacionados con las circunstancias que se han de describir.
3. La codificación tiene que realizarse en un sistema de códigos definido y conocido por todos los destinatarios, y la estructura del sistema tiene que permitir las declaraciones propuestas.
4. La transmisión tiene que realizarse sin interferencias, es decir, sin informaciones adicionales perjudiciales o que pue-

dan falsificarla.

5. La clave para descifrar tiene que ser idéntica con la clave de introducción y ser conocida por los destinatarios; ella tiene que hacer reconocible las informaciones deseadas.
6. El destinatario tiene que estar en capacidad de transformar la información obtenida en indicaciones sobre el proceder.

Formas de la evaluación

En las consideraciones sobre la construcción de procesos de evaluación como primer medida, se observan una serie de áreas de decisiones sistemáticamente diferenciadas, en las cuales se tienen que poner a disposición de las personas que tomarán estas decisiones (políticos en la educación, investigadores y estructuradores de currículo, profesores, evaluadores, etc.) informaciones evaluativas diferenciadas sobre currículos y procesos de enseñanza. Generalmente en esto se diferencia entre datos precondicionados (evaluación de contexto) y datos de entrada (evaluación de entrada), datos de procesos (evaluación de procesos) y datos sobre resultados (evaluación de producto) (comparar ALKIN 1969, 2; STAKE 1972, 98; STUFFLEBEAM 1972, 132). Individualmente, esto significa que:

- (1) La evaluación de contexto se relaciona con la averiguación de la situación inicial antes de la planeación y ejecución de una unidad curricular, es decir, por ejemplo, se tienen que determinar las necesidades no satisfechas del medio ambiente involucrado (p. eje. necesidades de movimiento, de juego, de comunicación, etc.) y los problemas relacionados con estos (p. ej. falta de movimiento en la vida cotidiana, campo de acción estrecho, educación contra la actividad física, etc.), se tienen que determinar las discrepancias entre la situación de aprendizaje que se intentó y la real y de ello se tienen que determinar los objetivos necesarios y los pasos para la planeación.
- (2) La evaluación de entrada se relaciona con la programación de la planeación, es decir, la selección de los objetivos de aprendizaje, unidades de la programa-

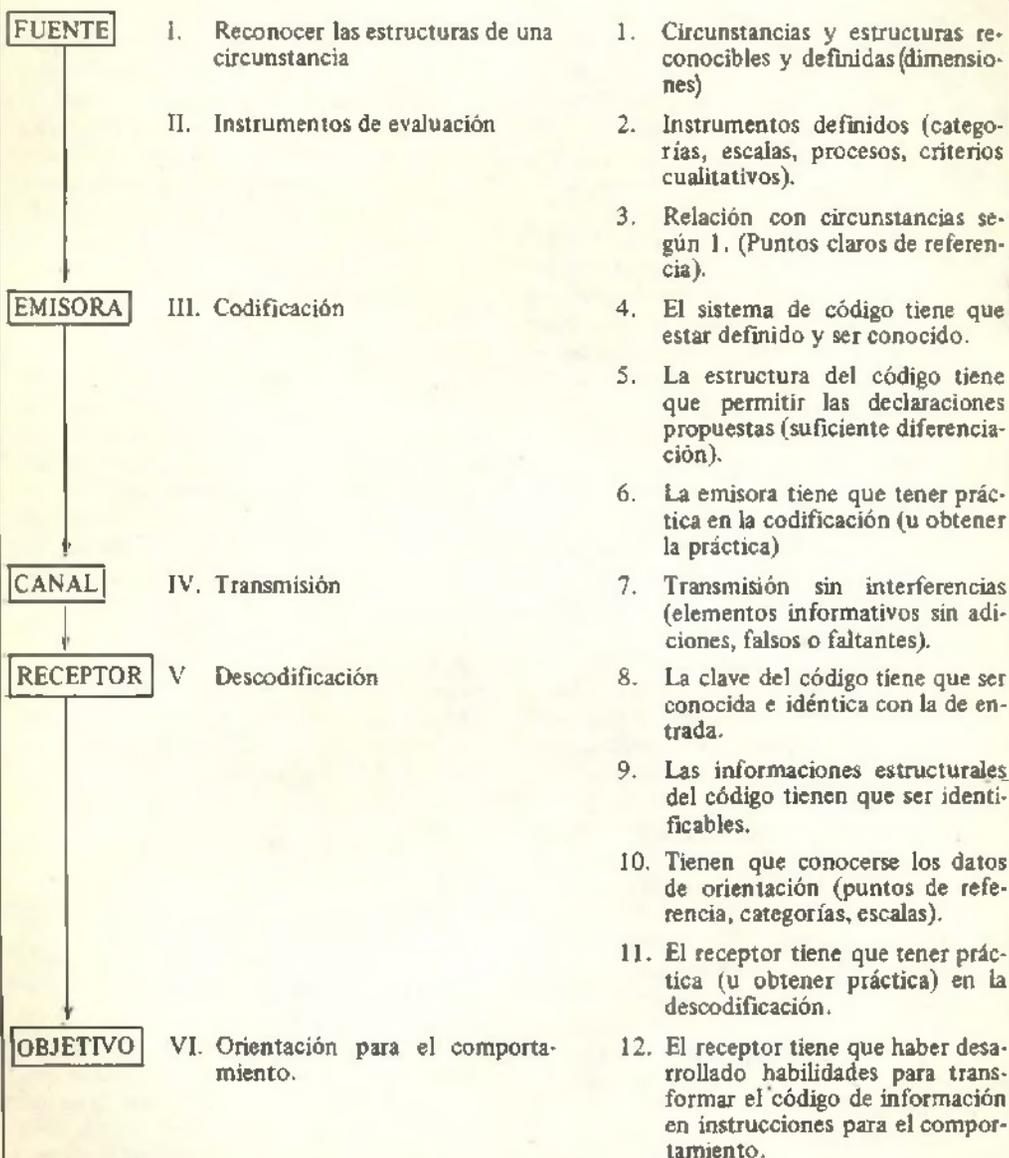
DIAGRAMA

Flujo

Informativo:

Elementos correspondientes del sistema relacionados con asignación de notas en edufísica:

Condiciones para que funcionen los elementos del sistema:



ción y alternativas, que de la mejor manera prometen cubrir estas necesidades determinadas.

- (3) La evaluación de procesos se relaciona con el desarrollo del programa, es decir, información sobre efectividad, intensidad, rapidez, pero también las deficiencias del desarrollo del programa y sus causas. Esta área ocasionalmente se subdivide en (comparar ALKIN 1969, 3):
- 3.1 Implementación del programa, es decir, informaciones sobre el estado de un programa y la tasación de su envergadura, en el cual un programa realizado logra la intención de la planeación;
 - 3.2 Modificación del programa (mejoramiento del programa), es decir, información sobre como el programa logra los objetivos fijados y qué efectos secundarios inesperados se presentan, con el fin de efectuar las correcciones necesarias.
- (4) Evaluación de salida o de producto se relaciona con el afianzamiento de los resultados, es decir, la tasación de los resultados, el valor y la posibilidad de generalización del programa sobre situaciones parecidas con las mismas variables de salida.

En la teoría de la evaluación, además de las diferenciaciones nombradas con anterioridad, se efectúan otras. Dependiendo de la respectiva situación de enseñanza se pueden diferenciar varios papeles de la evaluación:

Si un currículo todavía está en el proceso de creación, entonces es la tarea de la **evaluación formativa** descubrir las debilidades y los errores y presentar mejoras. La **evaluación sumativa** describe y evalúa un currículo ya establecido.

Cuando se investigan elementos individuales de un currículo, entonces hablamos de la **microevaluación**; la **macroevaluación** se encamina hacia una apreciación generalizada.

La evaluación puede efectuarse por los constructores del currículo: esta **evaluación interna** está frente a la **evaluación externa**, la cual no tiene nada que ver

con las personas que construyeron el currículo.

En las nuevas construcciones de currículos no siempre es posible formar grupos prácticos o razonables de comparación y de control. Así, la evaluación puede ser **comparativa** pero también **no comparativa**.

En la **evaluación intrínseca** se evalúan entre otros los contenidos, los objetivos, en procesos como tales, sin examinar los efectos sobre los estudiantes. Pero en cambio, en la **evaluación de resultados** se determina el efecto sobre los estudiantes, por ejemplo, el cambio medible del rendimiento". (comparar REISCHMANN 1974, 11; WULF 1971, 181).

Problemas de la aplicación

En el aspecto de evaluación aquí esbozado se demuestra la magnitud del área de aplicación. No se trata sólo de procesos de medición o aún sólo de la medición del rendimiento, sino principalmente revisar los rendimientos de unidades individuales del sistema como también la construcción del sistema. Los controles del sistema deben acompañar tanto la construcción de unidades individuales de currículos (p. ej. unidades de enseñanza) como también todo el currículo (p. ej. planes de estudio conexos de varias áreas de enseñanza). los controles deben abarcar tanto los efectos a largo plazo como finalmente ayudar a dirigir la situación actual o real de la enseñanza.

En perspectiva a nuestra problemática con su punto central en la enseñanza de la educación física, debemos proseguir en especial ahora con esta última área, la utilización de la evaluación en el caso o situación de la enseñanza. Necesariamente y con el fin de evitar un desbordamiento, se tienen que excluir las áreas de aplicación de la evaluación en la macroárea, es decir, en el área de planeación media y a largo plazo y la construcción de currículos completos. Ahora bien, cuando en las siguientes preguntas sobre metodología, es decir, cuando se ha de investigar sobre cuestiones de procesos e instru-

mentos de la evaluación, entonces se deben limitar estas preguntas por el momento a la evaluación de la situación actual de la enseñanza.

A. BELLACK ha desarrollado algunos estímulos para métodos de reconocimiento, especialmente para el área del comportamiento de los profesores y estudiantes durante la enseñanza. El punto de partida más importante aquí es que ya antes de cada reconocimiento tiene que estar definido el objetivo de la evaluación, es decir, sus intenciones y sus intereses primordiales, ya que estos determinan la estructuración del objetivo del reconocimiento, los métodos del reconocimiento y la magnitud de éste (BELLACK 1972, 21).

A modo de varios ejemplos -independientes de la justificación de la fijación del objetivo-, pues cuando el objetivo de la evaluación debe ser un análisis diferenciado del estado físico general de todos los miembros de una clase, entonces se tienen que determinar otras dimensiones con otros procesos que cuando se ha de determinar el mejor de un grupo, p. ej. en el salto largo. Cuando se debe determinar el comportamiento social o de comunicación de un grupo, entonces nuevamente se tienen que aplicar otras dimensiones y procedimientos que cuando se ha de determinar la idoneidad de un solo individuo para un tipo determinado de deporte. (búsqueda de talento).

Cuando se trata de la evaluación de currículo, entonces el objetivo de la evaluación por regla general radica en el mejoramiento o perfeccionamiento de él. El comportamiento de la enseñanza se debe abarcar y analizar sobre la problemática de si se han de lograr los objetivos de la enseñanza y qué tiene que mejorarse para lograr el éxito de ellos. Las decisiones derivadas de esto se pueden relacionar con tres áreas decisorias diferentes, las que son necesarias para la evaluación:

1. Sobre la estructura sistemática del currículo: esto concierne decisiones sobre la conveniencia o cambio de los conteni-

dos y planes de estudio de la enseñanza, sobre condiciones situacionales del medio ambiente en la enseñanza, y sus mejoras, así como métodos, medios y materiales de la enseñanza.

2. Decisiones sobre individuos: esto significa por ejemplo, análisis de las necesidades de los estudiantes con el fin de poder planear correspondientemente la enseñanza; análisis de los rendimientos de los estudiantes con el fin de poder establecer los correspondientes grupos, incorporar dentro de cierto grupo y en especial medidas de fomento, y que el estudiante reconozca y se familiarice con sus propios avances y debilidades en su rendimiento, etc.
3. Regulaciones administrativas: estas se relacionan por ejemplo, con la manutención o cambio de un sistema o currículo escolar, fortalecimiento o modificación de lo ofrecido en cursos o profesores, con cuestiones de espacio y medios financieros así como con decisiones sobre cualificaciones y la utilización de profesores individuales, etc. (comparar CRONBACH 1972, 42).

A base de éstas decisiones preliminares y partiendo de la consideración inicial que no "todo" se puede abarcar en los procesos de enseñanza en una clase, sino que se están "efectuando" reconocimientos, es decir, que son un producto de una elección activa y no es un proceso pasivo, BELLACK hace dos preguntas fundamentales en la construcción de un sistema para el reconocimiento del comportamiento de la enseñanza:

- (1) Cuáles dimensiones del comportamiento de la enseñanza se deben observar?
- (2) En qué manera y forma se deben efectuar estas observaciones?

Con ellas, hace resaltar la relación tan estrecha de estas dos preguntas y nuevamente llama la atención sobre el objeto de la observación o reconocimiento y en su clasificación tiene que estar definido el objetivo de la observación.

Con referencia a la pregunta (1), cuáles dimensiones del comportamiento de la ense-

ñanza se deben observar, BELLACK hace alusión a una serie de sistemas de reconocimiento, de los cuales y de momento sólo se enumerarán las categorías básicas de dimensiones de reconocimiento. Así se pueden hacer diferenciaciones en los reconocimientos del comportamiento de la enseñanza en las siguientes dimensiones:

- (1) Dimensiones afectivas: es decir, contenidos emocionales de la comunicación. Se pueden observar por ejemplo, calidad, intensidad o frecuencia de las comunicaciones, etc.
- (2) Dimensiones cognitivas: es decir contenidos intelectuales de la comunicación, por ejemplo, nivel del lenguaje, temas de conversaciones, niveles intelectuales.
- (3) Dimensiones psicomotoras: es decir, comunicaciones no habladas, que son tan importantes especialmente en la educación física o el deporte, por ejemplo, soltura, nivel de volubilidad, gestos, expresión corporal (p. ej. en la gimnasia y el baile) etc.
- (4) Actividades: esto se puede relacionar con una persona o con un objeto. Se pueden hacer observaciones por ejemplo, de la intensidad, dirección y frecuencia de acciones o movimientos, etc.
- (5) Contenido: sobre qué se habla o (en el deporte) qué actividades se ejecutan.
- (6) Estructura sociológica: es decir, por ejemplo, sociológicamente quien habla con quien o interactúa con quien en que papel. Se pueden efectuar observaciones sobre atracción y rechazo (sociograma), desarrollo de interacciones y de comunicaciones en áreas habladas y áreas no habladas (p. ej. gestos), etc.
- (7) Condiciones externas del ambiente escolar: esto se refiere a observaciones del espacio escolar y de ejercicios, materiales utilizados, aparatos y equipos, etc. (comparar WULF, 1972, 209; SIMON/BOYER 1967, 1970; BELLACK 1972, 214).

Ya con esta clasificación a groso modo se puede aclarar que tan sólo con respecto a los diferentes grupos (clases) y las dimensiones que se han de observar, tienen que resultar procesos diferenciados de observación, ya

que la comunicación no hablada no puede ser observada de la misma manera que la hablada (pero en la educación física tiene que ser observada), los contenidos de la comunicación afectiva-emocional tienen que ser observados en diferente forma que por ejemplo las actividades de lectura, escritura y jugar al fútbol, y finalmente se tienen que determinar patrones de interacción en una forma distinta que las condiciones externas del ambiente escolar.

Estas reflexiones metódicas de la evaluación caracterizan una diferencia considerable p.ej. en cuanto a la teoría del "test". No se pueden captar todas las dimensiones a través de un "test", es decir, a base de pruebas dirigidas. Así por ejemplo, nunca se pueden determinar las estructuras informales de interacción o comunicación en un grupo a través de un "test", ya que una prueba dirigida anularía la informalidad de la situación. Aquí la estructura del "test" se interpone en el camino del objetivo del reconocimiento y así el "test" no es un proceso adecuado para este tipo de prueba. Así pues, la evaluación tiene que basarse sobre otros procesos y no únicamente sobre el "test".

Consecuentemente, en la teoría de evaluación se incluyeron en el análisis de la enseñanza una serie de procesos que van más allá de los "tests" y provenientes de las ciencias sociales empíricas como por ejemplo, sociogramas, interacciogramas, encuestas directas o indirectas, entrevistas, cuestionarios así como un sistema de observación especialmente desarrollado y procesos de valoración y escalonados (comparar a esto: CRONBACH 1972, 52; STAKE 1972, 92; BELLACK 1972, 212). Con procesos escalonados y con sistemas de observación se deben poder determinar ciertos estados reales en algunas de las áreas de dimensiones mencionadas arriba. El problema metódico en conjunto consiste en que la observación dirigida sea estructurada de tal forma que se "especifiquen en forma operacional las dimensiones que han de ser categorizadas o que se han de medir" (BELLACK 1972, 212). En procesos escalonados se puede solucionar esto, p. ej. que entre dos extremos de comportamiento (los

llamados indicadores) - como, p. ej. democrático-autocrático, seguro-inseguro, brusco-amistoso, de miras amplias-pedante, etc.- se supone que hay una continuidad (p. ej. a manera de una escala de 1 a 10), dentro de la cual el observador evalúa cada comportamiento observado. De ahí se puede obtener para cada persona analizada o cada situación un "perfil de polaridades" (comparar ATTESLANDER 1975, 253), el cual se puede interpretar. Por otro lado, por regla, los sistemas de observación o reconocimiento constan de una estructura de categorías con una serie de categorías operacionales de comportamiento, dentro de las cuales se ordena el comportamiento observado (p. ej. referente al comportamiento del profesor: diserta, pregunta, alaba, critica, censura, etc.; comparar: los procedimientos de BALES, FLANDERS, TAUSCH, etc).

Referente a la pregunta 2: en qué manera y forma se deben efectuar estas observaciones, se puede establecer la siguiente estructura de preguntas, la cual debe conducir a la estructuración de una observación:

1. Con qué sistema de categorías se puede determinar la dimensión observada de la enseñanza?
 - se deben p. ej. aplicar escalas de tasación, sistemas de categorías y otros?
 - Se deben ubicar las observaciones sobre un continuo, en una secuencia de rangos o dentro de un sistema de categorías establecido y con secuencia determinada?
 - se deben formular los puntos sobre un nivel abstracto más alto o más bajo, deben ser numerosos o pocos, deben ser específicos, es decir, descriptivos o generales y así demanda un pensamiento consecuente en el observador?
 - qué criterios indulgentes deben valer?
2. Qué unidad de observación debe estar fundamentada como base para la codificación?
 - se deben utilizar unidades de tiempo caprichosas o unidades analíticas operacionales?
 - qué tan precisa debe ser, es decir, qué tan detallada debe ser?
 - debe basarse sobre unidades "fuertes" (p. ej. en el deporte el sistema c.g.s.) o más débiles (según categorías)?
 - se deben utilizar unidades de actividades, de comunicación o de pensamiento?
3. En qué marco deben estar las unidades de observación y las categorías?
 - deben estar enfocadas al impulso o motivo o causa del que actúa, a los efectos que se suscitan en las personas a quienes va dirigida o a características de comportamiento?
 - se deben orientar sobre normas y estándares o sobre comparaciones?
 - deben partir de una "repartición normal" o partir de la obtención del logro de las metas de enseñanza o requisitos fijados?
4. Hacia qué área de aplicación debe ser concebido el proceso de observación?
 - se debe utilizar para determinadas clases, grupos de edades, materias o grupos de estudiantes?
 - debe ser aplicable en determinados sistemas de interacción o sistemas de acción (p. ej. deporte)?
 - debe ser aplicado a estudiantes, profesores o elementos del sistema?
 - debe abarcar operaciones lógicas, sociales o físicas o aplicable multidimensional?
5. Qué procedimiento metódico se debe escoger en la observación?
 - el profesor debe observar o una persona desinteresada, o los mismos estudiantes deben evaluarse a sí mismos.
 - se deben evaluar observaciones directas o indirectas?
 - el observador o el instrumento de observación debe estar presente o invisible, o se debe observar al observado consciente o inconscientemente?
 - se debe observar directamente de la situación (y con ello sin posibilidad de repetir) o se deben utilizar (con posibilidad de repetición) grabadoras o películas o sistemas de video? (comparar aquí: BELLACH, 1972, 211).

Más allá del acto en sí de la recopilación misma de la observación y a continuación de lo anterior se presenta la pregunta sobre cual forma de comunicación se debe escoger con el fin de transmitir suficientemente amplia, clara y diferenciada la información obtenida a quien se le hizo la evaluación. Con respecto a esto, se debe p. ej. codificar por símbolos o cifras, se deben dar sinópsis en forma de tablas, valores estadísticos o interpretaciones descriptivas. Aquí, la habilidad de los usuarios para poner en clave y descifrar, juega un papel importante (comparar GALL 1974, 304).

Con ésta reflexión sobre cuestiones de méto-

dos resumida en forma un poco categórica, se debería ahora aclarar nuevamente la magnitud de la problemática de la evaluación también en el área de los métodos. Se demuestra también en este ejemplo concretamente la influencia de las ciencias sociales empíricas sobre la teoría del currículo y aquí en especial sobre la teoría de la evaluación. Pues precisamente estas preguntas metodológicas son básicamente trasladados provenientes de las ciencias sociales, que trabajan con estos instrumentos sociométricos desde hace mucho tiempo. Realmente es sorprendente y este asunto tiene que seguirse más que estas reflexiones no han encontrado su entrada en las ciencias de la educación.

BIBLIOGRAFIA

ALKIN, M.C.: Evaluation Theory Development. En: Evaluation Comment, 1969: Vol.2, No. 1 2-7

ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York 1975

BELLACK, A.: Methods of observing Classroom Behavior of Teachers and Students. En: INGENKAMP, K.: Methods for the Evaluation of Comprehensive Schools. Weinheim, Basel, Berlin 1969

CRONBACH, L.J.: Course Improvement through Evaluation. Teachers College Record 64, 1963, 672-683

GALL, H.: Sportnoten aus Kommunikationstheoretischer Sicht. En: ADL (ed.) Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974

GALL, H.: Zur Evaluation im Sportunterricht Ahrensburg, 1978

SCRIVEN, M.: The Methodology of Evaluation. En: WULF, Ch.; Evaluation Muenchen 1972

STAKE, R. E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. En: WULF, Ch; Evaluation, Muenchen 1972

STUFFLEBEAM, D.L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. En: WULF, Ch; Evaluation, Muenchen 1972

SIMON, A., BOYER, E.G.: Mirrors for Behavior. Philadelphia 1967

WULF, Ch.: Evaluation, Muenchen 1972.

DATOS DEL AUTOR

Licenciado y Master en Educación Física (Colonia, Alemania; Chicago, E.U.); Licenciado en Inglés; Doctorado en Educación.
Director Encargado del Convenio Colombo-Alemán; asesor alemán del Instituto de Ciencias del Deporte.
Dirección:
Apartado Aéreo 55016
Medellín - Colombia