

# LA EVALUACION DEL PROYECTO CURRICULAR: ¿TAREA RUTINARIO-BUROCRACTICA O PROCESO DE REFLEXION COMPARTIDA?

JAVIER ARGOS GONZALEZ  
M. PILAR EZQUERRA MUÑOZ

## RESUMEN

Uno de los aspectos en los que más ha enfatizado la actual Reforma Educativa española es el gran papel asignado a los centros escolares. Esta alta importancia se manifiesta, entre otras cosas, en ser ellos los responsables de contextualizar *su* tarea en *sus* proyectos educativo y curricular, concebidos éstos no como una simple tarea burocrática y rutinaria, sino como algo vivo y dinámico que ha de estar sometido a un permanente cuestionamiento.

Con nuestra aportación pretendemos proporcionar al profesorado una serie de pautas de reflexión de cara a desarrollar el proceso evaluador de su Proyecto Curricular.

## ABSTRACT

The great role assigned to schools has been estressed by the spanish educational Reform. One way to express this importance is the responsibility attributed to the schools centers to build and develop the curriculum and educatinal proyect. A correct approach to those educatinal projects is no a burocratic and routine one but dynamic and under a permanent evaluation.

In this paper we pretend to contribute to give several guides which help the development of the evaluation process of the curriculum Project.

## PALABRAS CLAVE

Proyecto Curricular de Centro, Evaluación.

## KEYWORDS

School curriculum project, Evaluation.

## 1. LA REFORMA EDUCATIVA COMO CONTEXTO

Por todos es de sobra conocido que en el marco de la Reforma educativa de nuestro país, uno de los elementos sobre los que más se ha enfatizado ha sido el del *protagonismo de los centros escolares*, propósito que nunca llegará a buen término si no concibieramos a éstos y a sus profesionales como sazonados por altas dosis de una *autonomía contextualizada*.

Esta autonomía , afrontada desde un *talante y acción cooperativas*, debería propiciar la puesta en marcha de procesos de investigación en espiral (Carr y Kemmis, 1983), que integrados por fases de *planificación, acción, observación y reflexión*, y aplicados en los diferentes referentes de actividad de los centros (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programaciones), generara primero un *sentido de identidad del centro* y, como consecuencia de él, un convencimiento sobre la *necesidad de su permanente cuestionamiento*.

Una vez situados en este contexto general, a partir de ahora nos centraremos en uno de los marcos que acabamos de mencionar: el del *proyecto curricular*, *bisagra* entre el Proyecto Educativo y la Programación de aula. Y más en concreto, dentro de él, nos interesaremos por *su evaluación*. Evaluación que, como la de cualquier otro tipo, nos permitirá modificar nuestras ideas y nuestra práctica (McNiff, 1993).

## 2. EL PROYECTO CURRICULAR: ELABORAR, EVALUAR, REELABORAR

Obligados o interesados, según los casos, por la normativa desarrollada por la LOGSE en el sentido en que los ámbitos de la evaluación educativa no han de circunscribirse sólo a los alumnos, sino que también han de recaer y de forma importante en todo aquello relacionado con la planificación y práctica docente, un ingente número de profesores y de centros han y/o están centrando su preocupación y sus esfuerzos en la elaboración de sus Proyectos Curriculares.

Las variopintas formas de trabajo, los diferentes períodos de tiempo disponible y dedicados por el profesorado, los diversos tipos de fuentes de documentación utilizados en el trabajo, los roles asignados y desempeñados por los profesionales implicados, ... han dado lugar a *productos* que fluctúan desde aquellos que, debido a su exclusivo talante burocrático-administrativo, se convierten desde su mismo inicio en inservibles (al menos educativamente hablando), hasta aquellos otros en los que hablar en términos de *productos* resulta casi ofensivo, ya que por su marcado carácter reflexivo entienden a los Proyectos de Centro como una meta siempre pendiente y continuamente revisable (Cerdà i Manuel, 1993).

No nos centraremos aquí en aquellas consideraciones y reflexiones que pueden presidir la tarea de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, ya que de ello existen algunas interesantes contribuciones entre las que podríamos destacar la de Del Carmen y Zabala (1991), sino en una tarea encarnada en el propio Proyecto como es la de su revisión, valoración, evaluación y que creemos que ha sido tratada de un modo más tangencial debido, entre otras cosas, a la falsa creencia de que un Proyecto Curricular sólo es susceptible de valoración una vez finalizado un curso, un ciclo o una etapa, ignorando su carácter eminentemente permanente (Casanova, 1993).

Nuestras propuestas de reflexión sobre la evaluación del Proyecto Curricular deben de entenderse como algo meramente orientativo y abierto, en la medida en que el referente contextual del que están extraídas es uno, concreto y difícilmente susceptible de generalización.

## 3. LA EVALUACION DEL PROYECTO CURRICULAR: AMBITOS Y PAUTAS DE REFLEXION

Vamos a diferenciar *tres grandes ámbitos de reflexión*: un primero de carácter eminentemente *organizativo* y que está vinculado, entre otros, con los procesos de confección y de aprobación del Plan de Evaluación del P.C., un segundo, *de contenido*, en el que tendrán cabida reflexiones relacionadas con la orientación, coherencia, explicitación y contenido del plan de evaluación y, finalmente, un tercero, relacionado con la puesta en práctica del contenido del Plan y al que denominaremos *de ejecución*.

### 3.1. Ambito organizativo

#### A. Responsables de la confección del Plan de Evaluación

Si bien es cierto que determinadas Ordenes ministeriales sobre evaluación determinan que será la *Comisión de Coordinación pedagógica* de cada centro la que propondrá al claustro el Plan de Evaluación de la práctica docente y del proyecto Curricular, en la práctica real esto es algo tan infrecuente como poco aconsejable y esto último, a nuestro entender, por dos posibles consecuencias negativas:

- Limitar la elaboración del plan a un reducido grupo de profesionales en función de su cargo o representatividad (jefe de estudios, coordinador de ciclo...), no siendo necesariamente éstos los que más motivación, aptitud y/o convencimiento tengan hacia la importante tarea a desarrollar.
- No dar cabida, ya desde la génesis del plan de evaluación, a las aportaciones de todos aquellos miembros del claustro que lo consideren oportuno.
- Intimamente ligado al anterior, ya como antecedente, ya como consecuente de él: el inhibir al conjunto del profesorado del centro a la participación, con la consiguiente sensación por su parte de que dicho plan de evaluación supone un mero formulismo administrativo-formal, carente de toda potencialidad de encarnarse en la práctica de las aulas.

Como podrá observarse, implícitamente, bajo estos dos posibles problemas se encuentran implicados *dos pilares importantes en nuestra actual Reforma: el protagonismo* (bien entendido) *y la participación* (verdadera y no sólo aparente) y respecto de la cual cabe hacerse interesantes análisis y reflexiones (San Fabián, 1984).

*Otras opciones* (al uso) para elaborar el plan de evaluación del P.C. pueden ser, bien que su realización corra a cargo de un *grupo limitado de profesores* que se presten voluntariamente para ello, opción que teniendo como aspecto positivo el supuesto interés e implicación de todos sus integrantes, queda un tanto limitada en la medida en que puedan producirse ciertas descompensaciones en el seno del grupo:

- En cuanto a su adscripción a determinados ciclos y niveles.
- En cuanto a su vinculación a determinadas áreas curriculares.
- En cuanto a una forma restringida de entender el concepto y proceso evaluador (limitación que se puede producir igualmente en la opción organizativa anterior, debido a su limitado número de integrantes).

Vistas las dos alternativas anteriores, sugerimos una tercera que se nos antoja como la más rica, profunda, abierta, participativa y democrática y, por qué no decirlo también, más difícil. *Proponemos que sea el conjunto del claustro* el que aporte, debata y contraste, prediseñe y lleve a la práctica la filosofía, el modelo, las orientaciones y estrategias, el calendario y los contenidos del plan de evaluación.

La dificultad a la que aludimos se nutre de dos limitaciones tan frecuentes como frustrantes:

- Para la puesta en marcha de esta estrategia de trabajo necesitaremos echar mano de un bien un tanto escaso en nuestros centros: el tiempo.
- Por otro lado, la mayoría de las veces adolecemos de una tradición, de una práctica e, incluso muchas veces, de un talante grupal-participativo, tan necesarios para favorecer esta dinámica.

A pesar de la posible existencia de estas *sombras*, las *luces* implícitas en esta estrategia de trabajo son tantas y tan intensas que no oscurecen para nada el escenario de acción propuesto, y en el que pueden y suelen estar presentes protagonistas como: *la reflexión, el contraste intersubjetivo y la participación de base*.

### **B. El proceso de confección del Plan de Evaluación**

Otro conjunto de reflexiones sobre las que se podría vertebrar la revisión de nuestro P.C. estarían relacionadas con la forma de llevar a cabo la confección del Plan de Evaluación y de algunas de las cuales ya hemos hecho referencia en el anterior epígrafe.

Este análisis podría moverse en torno a tres principales coordenadas de carácter dicotómico:

- Trabajo yuxtapuesto / trabajo grupal.
- Trabajo participativo/ trabajo no participativo.
- Trabajo consensuado/ trabajo no consensuado.

Por lo que respecta a la primera coordenada, dos posibles formas de trabajo saltan a la vista, a saber: una, la que denominamos de *trabajo yuxtapuesto* en la que el grupo de profesionales, bien por entender que la tarea es algo impuesto que hay que hacer y por consiguiente hay que idear una estrategia de "economía de tiempo", bien por contemplar que un plan de este tipo puede concebirse como algo fraccionario y aditivo y no con un carácter molar, holístico e interrelacionado, abordan una forma de trabajo que reparte, distribuye los "pesos" y cuyo resultante más frecuente es una amalgama de reflexiones inconexas, de "lugares" (conceptos, modelos, contextos) de desencuentro o de reflexiones sólo parcialmente contrastadas.

Obviamente, no estamos descartando que, llegado un momento, en una dinámica de *trabajo grupal* puede ser posible y muchas veces conveniente y hasta necesario el asignar a determinados grupos la reflexión en profundidad de un determinado aspecto o aspectos del Plan en función de su especial preparación, de su interés por el tema o, incluso, de la búsqueda de una salida satisfactoria ante problemas que con cierta frecuencia surgen y que llegan a un punto que se tornan irresolubles en un contexto de trabajo de grupo amplio.

Evidentemente, nosotros apostamos por una forma de trabajo grupal que, desde un primer momento, concibe al grupo como espacio de encuentro, como unidad de acción y de reflexión.

La segunda coordenada influyente en el proceso de confección del Plan sería la de la *participación*. Desde ella estamos considerando el verdadero nivel de implicación, de participación, la existencia o no de ese "espacio común" de participación.

Una participación no meramente presencial o física implica "verter" al grupo *mis* ideas, problemas, concepciones, creencias, experiencias, opiniones, oposiciones, ignorancias, certezas, dudas...que encarnan mi práctica en *nuestro* centro.

Esa participación efectiva y plena será la que supere total o parcialmente la disonancia entre los anteriores posesivos; la única que podrá tender el puente entre la privacidad profesional (territorio desconocido e inviolable) y el sentido y sentimiento de grupo.

Pero, aún teniendo en cuenta lo dicho, abordando la reflexión desde una tercera coordenada, nos hemos de preguntar si nuestro trabajo ha de adoptar (o ha adoptado) una estrategia de consenso o estrictamente de votación.

Si entendemos que en un contexto de trabajo grupal y participativo no se trata de *vencer*, sino más bien de *convencer*, apostamos más por un trabajo en el que se consensúan decisiones, a pesar de que prevalezcan determinados puntos de vista parcialmente encontrados y a los que no hay que forzar a capitular. Cuando esto ocurre, lejos de fomentar la diversidad y la consiguiente riqueza dentro de un grupo de profesores, estamos propiciando procesos de "colonización" (de modelos, de concepciones, de teorías implícitas, de creencias, de pensamientos prácticos...) que tanto se alejan de una práctica grupal tolerante y democrática.

### C. La forma de aprobación del Plan de Evaluación

Aún teniendo presente que la legislación que desarrolla la actual reforma educativa manifiesta que habrá de ser el Claustro de profesores de cada centro el que apruebe el plan de evaluación de la práctica docente y del Proyecto curricular propuestos por la Comisión de Coordinación Pedagógica del mismo, nos parece importante apuntar un vector de reflexión acerca de la forma en que esa aprobación se ha producido o ha de producirse.

Indudablemente, este aspecto guarda una estrecha relación con los otros dos abordados anteriormente y que hacían referencia tanto a los responsables de la confección del Plan, como al proceso por medio del cual se ha generado.

En este sentido, parece evidente que en un contexto de centro en el que los responsables de la confección del Plan han sido todos o la mayoría del claustro y en cuyo desarrollo se ha *respirado* un trabajo verdaderamente grupal, de equipo, con altas dosis de participación y de consenso, la aprobación de aquél no reviste ninguna trascendencia especial; no supone ningún hito, a no ser la mera constancia formal de la aprobación de un proceso en el que difícilmente se puede hablar de productos acabados o de conclusiones inamovibles.

Ahora bien, si como suele ser bastante habitual ( y también algo menos complicado), la confección del plan no se ha planteado desde un inicio como un trabajo del claustro en su conjunto, nos podemos encontrar con otras dos "formulas" al uso que muy brevemente pasamos a analizar.

La primera a la que nos referimos, y a la que denominaremos *burocrática, protocolaria* o *formal* y que aparentemente puede confundirse con la anterior, dista enormemente de ella en la medida en que en aquel caso el proceso de reflexión de carácter grupal venía desde muy

atrás y había estado sometiendo a continuas aprobaciones y desaprobaciones parciales superadas por estrategias de consenso y de talante participativo.

En la aprobación burocrática, la aprobación del Plan suele despacharse en una única sesión de evaluación, por un claustro no siempre completo y que no ha solido disponer (ya sea por desinterés, ya por una concepción jerárquica de la organización interna del centro) de la documentación del Plan de evaluación con el tiempo de antelación suficiente como para analizarlo críticamente desde su práctica y para, consiguientemente, aprobar o desaprobar con criterios suficientemente sólidos; para poder aprobar o desaprobar con la responsabilidad que ha de tener todo profesional comprometido con su tarea y que entiende que con ella y con las innovaciones en ella introducidas, puede también él emanciparse y crecer como profesional.

La otra alternativa aprobatoria por la que abogamos (de no ser posible la primera) es la que denominamos *educativa* o *crítico-reflexiva*. En ella, aunque la Comisión de Coordinación Pedagógica o cualquier otro grupo o comisión creada en el centro al efecto, haya podido confeccionar un esqueleto de Plan de evaluación, la aprobación de éste por el Conjunto del claustro no se puede circunscribir como ocurría en el caso anterior a "un rato de una sesión de claustro incompleto y desinformado".

Muy por el contrario, ha de estar teñida de un marcado carácter procesual porque las "soluciones mágicas" son cada vez más infrecuentes y parece fuera de toda duda que las realidades, las prácticas, se mejoran no ya a partir de intuiciones particulares avaladas generalmente por la experiencia de los años de docencia, sino por los *juicios informados* a los que se llega a partir del análisis crítico reposado, tanto en su dimensión individual como, fundamentalmente, en aquella otra de carácter colectivo-grupal.

En este contexto de trabajo, una única sesión de claustro no suele ser suficiente para someter a un análisis adecuado la propuesta del Plan. No obstante, la puesta en práctica de determinadas estrategias de trabajo como pueden ser: el facilitar con la antelación suficiente la documentación de las líneas directrices del Plan; la asignación a determinados profesores o grupos un análisis un poco más profundo acerca de diferentes temas; la existencia de una coordinación y moderación en las sesiones de trabajo..., pueden facilitar y agilizar el proceso.

Apuntados ya los que a nuestro entender deberían ser los principales aspectos a tener en consideración dentro del ámbito organizativo, en adelante pasamos a centrarnos en otros que guardan ya relación con el contenido del Plan de evaluación del Proyecto Curricular.

### **3.2. Ambito de contenido**

Respecto del contenido del Plan de evaluación, el conjunto del claustro se tendría que cuestionar, interrogar acerca de una serie de aspectos que, ya sea de forma más manifiesta o socavada, están dando a éste un determinado carácter (el nuestro), el cual conviene explicitar para que la puesta en marcha del Plan no sea una mera práctica impuesta, sino algo vivido como necesario.

Debido a las limitaciones de espacio, prácticamente nos limitaremos a hacer una enumeración de los parámetros de reflexión, sólo extendiéndonos mínimamente en aquellos que requieran alguna acotación.

### **A. Referencia y grado de explicitación de los componentes del Plan**

Nos tendríamos que cuestionar acerca de la contemplación y concreción que el Plan de evaluación realiza respecto de elementos tan importantes como:

- *Objetos de la evaluación*

Tendrían que tener aquí cabida todos y cada uno de los principales componentes presentes en el Proyecto Curricular y que luego presentaremos.

- *Momento(s) en los que realizarse*

Genéricamente, cabrían dos posiciones básicas a este respecto: una, a nuestro entender errónea, que entiende que el Plan de evaluación debe de tener un carácter terminal y consiguientemente ubicarse al finalizar un curso académico, un ciclo, una etapa, y otra que, entendiendo su marcado carácter procesual, contempla cualquier momento o contexto como potencialmente apto para generar análisis valorativos.

- *Procedimientos y técnicas empleadas*

Aquí cabría reflexionar sobre el carácter metodológico en el que ellos se inscriben: cuantitativo, cualitativo o mixto. También, en el caso de la sobrevaloración de lo cuantitativo, cabría plantearse si sus redes no son demasiado abiertas como para capturar unas realidades, como son las educativas, tan finas, complejas y polisémicas.

- *Apoyos personales e institucionales contemplados*

Dentro de ellos cabría considerar desde aquellos integrados en el centro, como son el tutor o el psicopedagogo (de existir), hasta aquellos otros externos al centro como pueden ser el Servicio de Inspección, los CEPs,... Asimismo, cabría reflexionar acerca del tipo de apoyo demandado y de la funcionalidad de cada uno de ellos de cara tanto a la planificación como a la ejecución del Plan de evaluación.

- *Destino y función de los resultados de la evaluación*

A buen seguro que nos sería de interés plantearnos el qué hacer con las valoraciones producto de nuestra reflexión. Dos alternativas básicas se nos antojan: una primera consistente en la simple inclusión de los resultados de la evaluación en la memoria del Centro (como es preceptivo), es decir, un destino y función formales, y una segunda de carácter marcadamente educativo, en la que nuestros "hallazgos" serán de lo más útiles en la medida en que nos servirán para la modificación y/o el afianzamiento de los diferentes aspectos evaluados en el contexto de nuestra práctica.

### **B. Grado de explicitación del calendario del Plan**

A pesar de que pueda parecer éste un aspecto sin demasiada importancia, entendemos interesante el diseño de un calendario que, aún siendo lo suficientemente flexible como para poder ajustarse al proceso evaluador y lo suficientemente abierto como para recoger o excluir determinados aspectos, permita coordinar de forma funcional a los profesores del centro.

### **C. Tipo de dinámica de trabajo que conlleva el Plan**

Creemos de interés reflexionar sobre la forma de trabajo que, de forma manifiesta o implícita, supone la puesta en marcha de ese Plan de evaluación. Algunos de los posibles parámetros de reflexión pueden ser presentados con un carácter dicotómico: individualismo/cooperación e imposición/tolerancia en el talante de trabajo; fragmentación/holismo en la percepción de la realidad evaluada; angulación/triangulación en el análisis de esa realidad; absolutismo/relatividad de los juicios de valor emitidos,...

### **D. Grado de cobertura del Plan respecto del Proyecto Curricular**

Este aspecto hace referencia al grado en el que el Plan de evaluación somete a reflexión y a análisis los diferentes ámbitos y elementos integrantes del Proyecto Curricular de Centro.

El grado de cobertura puede ir desde la *exhaustividad* o *amplia cobertura* encarnada en un Plan de evaluación que contemple prácticamente la totalidad de los aspectos recogidos en el P.C.C. y en el que, por tanto, podría encontrarse un isomorfismo entre los elementos del P.C.C. y los del Plan de Evaluación del mismo, hasta aquél otro que, ignorando, algunos o muchos de sus elementos pueda entenderse como *escaso* o *baja cobertura* cuyo valor ciertamente se nos antoja como muy limitado.

### **E. Grado de continuidad y coherencia entre los diferentes planes de evaluación**

De existir en un centro más de una etapa educativa y, consiguientemente varios proyectos Curriculares y Planes de evaluación de éstos, un aspecto importante sobre el que reflexionar es sobre los niveles de coherencia existentes entre ambos, temática de reflexión que ha de ser, a su vez, un propósito siempre a perseguir.

### **F. Grado de coherencia entre los Proyectos Curricular y Educativo**

Finalmente, el último de los apuntes para la reflexión que aquí presentamos es el referido a la coherencia entre lo plasmado en el Proyecto Curricular y la línea pedagógica del centro que habrá de estar plasmada en el Proyecto Educativo de éste. Esta cuestión, también planteada por Casanova (1993), nos hace ver claramente que cualquier proyecto que tenga que ver con la evaluación *hunde sus raíces* hasta el subsuelo ideológico-educativo, hasta el modelo educativo y, consiguientemente didáctico, del centro.

## **3.3. Ambito de Ejecución**

Una vez elaborado el Plan de evaluación se hace necesario reflexionar acerca de las estrategias convenientes para implementarlo.

Un aspecto interesante a considerar a priori sería el referido al carácter de la evaluación y, en concreto, a si ésta debiera de moverse sólo a un nivel genérico o amplio o si, además, sería conveniente desarrollar evaluaciones un tanto exhaustivas de los diferentes elementos implicados en el proyecto Curricular.

Una *evaluación genérica* tendría sentido al final del proceso del Plan de evaluación en la medida en que podría desarrollar funciones de *visión de conjunto*, de perspectiva holística, de dinámica integradora.

También podría tener una correcta ubicación al principio del proceso del Plan de evaluación en aquellos casos en los que éste no se entendiera como algo tan amplio como el propio curso, ciclo o etapa, sino que se circunscribiera a un número determinado de sesiones al final de una de estas unidades académicas. De ocurrir esto, este marco genérico podría servir como *referente previo* para, con posterioridad, sentar sobre él algunas pautas de análisis más circunscritas a aspectos concretos de la práctica.

Toda evaluación genérica debería contemplar, al menos, tres parámetros de reflexión en relación con los principales aspectos a someter a evaluación en el P.C.C.:

- Aspectos conseguidos (pretendidos y no pretendidos).
- Aspectos pretendidos y no alcanzados.
- Aspectos ignorados.

Pero quedarnos sólo en eso, en un mero listado de aspectos de nuestra práctica, podría ser tan frustrante como estéril, de no ir acompañado cada uno de ellos, entre otros, de reflexiones relacionadas con los *motivos o agentes* que han contribuido a esa situación y de los *aspectos a impulsar, corregir y/o considerar* para producir mejoras e innovaciones en la práctica (Ver cuadro 1).

CUADRO 1. *Posible esquema para la evaluación genérica del Plan.*

	ASPECTOS CONSEGUIDOS	ASPECTOS NO ALCANZADOS	ASPECTOS IGNORADOS	MOTIVOS/AGENTES CAUSANTES	PROPUESTAS DE MEJORA
ADECUACION DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA					
ANALISIS Y ADECUACION DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS GENERALES DE LAS AREAS					
CONTEXTUALIZACION EN LOS CICLOS, DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE AREA					
SECUENCIACION Y ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS					
PRINCIPIOS (CRITERIOS) DE INTERVENCION EDUCATIVA					
CRITERIOS DE AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS					
CRITERIOS DE ORGANIZACION ESPACIO-TEMPORAL					
CRITERIOS DE SELECCION Y USO DE RECURSOS DIDACTICOS					
CRITERIOS DE EVALUACION Y PROMOCION DE CICLOS					
MEDIDAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD					

Por lo que respecta a la evaluación de aspectos concretos, el proceso a desarrollar podría ser mucho más minucioso y podría contemplar en el análisis *de cada uno de ellos los siguientes ámbitos de reflexión*:

- *Indicadores o subaspectos a tener en cuenta.* (Si, por ejemplo, estuviésemos sometiendo a evaluación lo relativo a los recursos didácticos empleados, podríamos someter a análisis y a reflexión indicadores interesantes tales como: su uso, función, tipos, contextos en los que se han utilizado, fuente(s) de proposición, grado de polivalencia y adaptación a los diferentes alumnos...).

- *Momentos, situaciones, contextos en los que se evaluará* cada uno de esos aspectos o, en su caso, los principales indicadores que lo acotan. Así, en el ejemplo anterior, podríamos entender que los momentos o contextos adecuados podrían ir desde la observación diaria espontánea de las dificultades o habilidades para utilizar un determinado material por parte de un alumno o grupo de alumnos, hasta un análisis acerca del tipo de materiales empleados a lo largo de un curso o ciclo, pasando por las reflexiones que podamos efectuar al final de una unidad didáctica referidas, por ejemplo, a los tipos de propuestas -convergentes o divergentes- que han ido asociadas al uso de los diferentes materiales.

- *Personas, agentes que evaluarán.* Aquí tendrían cabida, por supuesto, cualquier persona que pudiera emitir un juicio, una apreciación informada respecto de aquél aspecto o subaspecto que pretendemos valorar. En la evaluación de los aspectos presentes en el P.C. acerca de los recursos didácticos, se nos antoja que serán los alumnos y los profesores los principales agentes de su evaluación, sin olvidar que los padres en determinados contextos (el familiar) y sobre determinados recursos (p. ej. el libro de texto) pueden aportarnos interesantes y diferentes puntos de vista para, posteriormente, poder multiangular nuestro análisis.

- *Métodos, procedimientos, técnicas, instrumentos de evaluación.* Debido a la amplitud que supondría abordar en exhaustividad este punto, nos remitimos a los principales criterios y formas básicas a las que, referidos a la evaluación de centros escolares, alude Santos (1990) para explorar un determinado asunto de nuestra práctica. Los criterios serían: *adaptabilidad, variabilidad, gradualidad, pertinencia y dominio*. Por lo que respecta a las diferentes formas de exploración que este autor establece, serían: *preguntar a la realidad* (mediante entrevistas, cuestionarios, escalas y listas), *contemplar la realidad* (a partir de diferentes tipos de observación, grabación en vídeo, fotografías), *analizar la realidad* (mediante el estudio de documentos) y *vivir la realidad* (el diario de los evaluadores). En nuestro anterior ejemplo de los recursos didácticos cabrían de forma bastante pertinente estas cuatro formas de aproximación para su estudio.

- *Influencias recibidas y ejercidas de y sobre otros elementos curriculares* de los contemplados en el P.C.C. La reflexión individual e intersubjetiva acerca de este punto nos parece de vital importancia en la medida en que fuerza al profesorado a captar el entramado curricular que se encuentra manifiesto o implícito en nuestra práctica individual y grupal.

Así, siguiendo con nuestro ejemplo anterior, podríamos percatarnos de que el tipo, uso, funciones... de los recursos didácticos utilizados han estado mediatizados por la existencia de unas aulas de reducido tamaño o por la incorrecta organización de centro a la hora de acceder a los recursos comunes al centro.

Por otra parte, nuestro análisis y reflexión nos podría llevar a entender que el tipo y forma de uso de esos recursos ha repercutido de forma muy directa en las formas de agrupamiento para el trabajo didáctico, ya sea en las aulas, ya en las dependencias comunes al centro.

- *Propuestas de mejora acerca de lo evaluado.* Como entendemos que los procesos de evaluación para que sean completos no deben de limitarse a la constatación de evidencias acerca de una realidad, sino que deben de plantear líneas de actuación para la mejora de la misma, llegado a este punto se hace necesario que el equipo de profesores plantee en forma de hipótesis-acción una serie de pautas de actuación para mejorar la práctica actual.

Por ejemplo, en el caso de que entendiéramos que los recursos didácticos de nuestro centro están infrutilizados, podríamos plantearnos en lo sucesivo ubicarlos en un lugar más adecuado y que no interfiera en el trabajo de otras personas del centro, establecer unos criterios más claros de uso, crear unos mejores canales de comunicación entre los profesores acerca, por ejemplo, de los positivos usos y funciones que, según hemos constatado, pueden desarrollar...

- *Condiciones, requisitos que han de darse para llevar a la práctica nuestras propuestas de mejora.* Se trataría ahora de considerar, al igual que lo hace Elliot (1986) aquellas negociaciones a emprender y recursos con los que contar para que nuestras pretensiones de innovación no sean estériles. En nuestro supuesto anterior tal vez pudiera darse el caso de tener que replantearnos quiénes son las personas que pueden acceder al uso de determinados materiales, o los cauces y conductos que pueden posibilitar el acceso a ellos...

Un resumen de todos estos ámbitos de reflexión cruzado con los principales y usuales elementos integrantes de todo Proyecto Curricular lo podemos encontrar reflejado en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Esquema para la evaluación de aspectos concretos del Plan.

	INDICADORES (SUBASPECTOS)	MOMENTO(S), AGENTES, CONTEXTOS	MÉTODOS, TECNICAS, PROCEDIMIENTOS	INFLUJOS Y REPERCUSIONES	PROPUESTAS DE MEJORA	CONDICIONES/ REQUISITOS
OBJETIVOS						
CONTENIDOS						
METODOLOGIA						
AGRUPAMIENTOS						
ESPACIOS						
TIEMPOS						
RECURSOS DIDACTICOS						
EVALUACION Y PROMOCION						
MEDIDAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD						

#### 4. ACLARANDO Y ACOTANDO PRETENSIONES

Llega el momento de recordar lo que nuestra propuesta pretende y lo que deja de ser.

Sería insostenible que alguien entendiera nuestra aportación como un modelo a imitar, como un *cliché* a reproducir, como una forma más o menos *airosa* de salir del paso de una de las muchas tareas que se nos *imponen*. Sería insostenible a la luz del protagonismo y de la autonomía dada por la actual Reforma a los centros escolares y a los que aludíamos al comienzo de nuestro trabajo.

Entiéndase éste como una simple reflexión en alta voz acerca de muchas preguntas y de, a veces, no tantas respuestas, generadas a partir de nuestra propia práctica y de las de otros compañeros de nuestro entorno.

Interprétese si se quiere como un esquema abierto para orientar una tarea que nunca se podrá sujetar a moldes estrictos ni tecnocráticos, porque la emancipación del profesorado pasa, entre otras cosas, por una apuesta por lo propio y no por lo dado y acatado; por una búsqueda incesante de interrogantes siempre presentes en nuestra práctica diaria.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARMEN, L. del, y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. CIDE, M.E.C., Madrid.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983): *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Falmer Press, London.
- CASANOVA, M<sup>a</sup>.A. (1993): "La evaluación en el PCE". En *El Proyecto Curricular*. IX Encuentros Pedagógicos de Arganda, CEP de Arganda, 47-53.
- CERDA, R. (1993): "Trabajar los proyectos curriculares desde un CEP". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº.118, 62-67.
- ELLIOT, J. (1986): "Action-research": normas para la autoevaluación en los colegios. En Elliot, J. y Otros: *Investigación/acción en el aula*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana, Valencia.
- McNIFF, J. (1993): *Teaching as learning: an action research approach*. Routledge, New York.
- SAN FABIAN, J.L. (1994): "La participación". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 222, 18-21.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal, Madrid.