

Documentos y procesos curriculares: sobre la evaluación curricular y los currículos formales, ocultos y reales en ELE

Jorge Agulló Coves

Profesor de ELE. Instituto Cervantes de Brasilia

jorge.agullo@cervantes.es



Licenciado por la Universidad de Alicante en Filología Hispánica y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Es profesor en el Instituto Cervantes de Brasilia y anteriormente lo ha sido en el Instituto Cervantes de Belgrado, así como en escuelas de otros países. Ha publicado un artículo en línea sobre la selección del vocabulario.

Resumen

En este artículo se sistematizan, en el contexto de la enseñanza de ELE, los conceptos de currículo y de proceso curricular (proceso de diseño/desarrollo y proceso de concreción), por un lado, y los de currículo formal, currículo real y oculto, por otro, redefiniendo este último como el conjunto de creencias, deseos y necesidades de cada agente del proceso de enseñanza/aprendizaje con la potencialidad de influir en la puesta en práctica del currículo formal, desviando de este el currículo real. En este contexto, se explora el papel de la evaluación curricular en los procesos curriculares como parte intrínseca del proceso de diseño y desarrollo curricular y de la generación de conocimiento teórico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

This article systematizes, in the context of Spanish as a Foreign Language teaching, the concepts of curriculum and curricular process (design/development process and application process), on the one hand, and the concepts of formal, real and hidden curricula on the other. The concept of hidden curriculum is redefined as the set of beliefs, wills and needs of each agent involved in the process of teaching/learning with the potential to influence the application of the formal curriculum, therefore, changing the real curriculum. In this context, the article examines curricular assessment as an inherent part of the process of curricular design and development and as a source of theoretical knowledge about the teaching/learning process.

Palabras clave

Diseño curricular, evaluación, programación, objetivos.

Keywords

Curriculum (curricular) design, assessment, curriculum/curricula, objectives.

Artículo

El resultado de la selección y distribución de los contenidos de aprendizaje, de los objetivos, de los métodos de aprendizaje y de los medios de evaluación en los currículos de segundas lenguas puede variar enormemente dependiendo de una gran cantidad de variables: concepción de la naturaleza del objeto de aprendizaje (la lengua), teorías pedagógicas dominantes, diseño del propio proceso de diseño curricular (fases o niveles de concreción curricular), fines institucionales, objetivos de los alumnos, circunstancias etarias, socioeconómicas o culturales de los alumnos, tradiciones pedagógicas, condicionantes materiales y laborales, sistemas de creencias de los actores envueltos en el proceso, tipos de curso, etc.

No podemos limitarnos, por lo tanto, al análisis de los documentos y declaraciones oficiales envueltos en los procesos curriculares, sino que también es necesario entender otros factores clave que influyen en tales procesos, como por ejemplo los sistemas de creencias y percepciones de los profesores encargados de llevar a cabo los programas de enseñanza, es decir su currículum oculto. La teoría del proceso curricular puede diferir de la realidad y es necesario entender los motivos de tal divergencia. Los procesos curriculares son complejos y deben ser analizados en varios niveles y dimensiones. Ninguno de los documentos ni ninguno de los agentes debe ser obviado¹. Es ese el motivo por el que aquí reflexionaremos sobre el concepto de currículum, como documento y como proceso. Los documentos públicos revelan solo una parte de la realidad, puesto que la respuesta a qué y cómo se enseña en el aula solo se encuentra, en última instancia, en la misma aula.

Por lo tanto, expondremos en primer lugar sobre las diferencias entre los conceptos de currículum, proceso de diseño curricular, proceso de desarrollo curricular y de proceso de concreción curricular.

En segundo lugar, serán expuestos los conceptos de currículum formal, currículum real y currículum oculto, concepto este último que será redefinido. Además, reflexionaremos sobre cómo interactúan en el proceso de concreción curricular y aplicaremos estos conceptos al aula de ELE.

Por último, se explorará el papel de la evaluación curricular en los procesos curriculares como mecanismo coherente de control pero también como parte intrínseca de los mismos procesos de diseño y de desarrollo curricular y como fuente generadora de conocimiento teórico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Presentaremos, asimismo, una panorámica general de sus principios metodológicos.

¹Especialmente los profesores y los alumnos, puesto que son ellos los que en última instancia materializan lo que se enseña en la clase, aunque no dejen constancia de ello en ningún documento formal o público, cosa que sí hacen el resto de agentes.

CURRÍCULO Y PROCESOS CURRICULARES

El concepto de currículum suele ser usado con varias acepciones. Beauchamp (1972, cit. en Angulo Rasco, 1994) recoge estas tres acepciones de usos del término:

1. Como campo de estudio disciplinar.
2. Como documento escrito y prescriptivo.
3. Como sistema curricular, es decir, como el conjunto de procesos y estructura organizativa por los que es elaborado y aplicado.

Aquí nos referimos al concepto de currículum de forma más cercana a la segunda acepción, es decir, como plan educativo o programa. Sin embargo, ampliamos este concepto para abarcar cualquier resultado de un proceso curricular, ya sea este un documento escrito –currículum formal, que a su vez puede componerse de varios documentos curriculares–, ya sea una planificación informal o no explícita –currículum oculto– o la selección concreta de objetivos, contenidos y métodos realizada en el aula –currículum real–, sea planificada con antelación o no.

En cambio, la tercera acepción es más cercana a lo que aquí llamamos proceso curricular. Consideramos necesario hacer una distinción clara, para evitar confusiones, entre el concepto de currículum y el concepto de proceso curricular, en primer lugar, y entre los procesos de diseño, desarrollo y concreción curricular, en segundo lugar.

Un proceso de diseño curricular es un conjunto de acciones sucesivas planificadas para la creación de documentos curriculares. Es, por tanto, un proceso planificado y realizado *a priori*. El resultado esperado de tal proceso es un documento curricular –currículum formal– que planifique, a su vez, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, un proceso de desarrollo curricular es un conjunto de acciones sucesivas planificadas para la modificación y mejora de documentos curriculares. Es también un proceso planificado, pero que se realiza una vez ya se cuenta con un documento curricular y sobre la puesta en práctica de este, con el fin de lograr introducir los cambios necesarios para mejorarlo.

En cambio, un proceso de concreción curricular engloba todas las acciones y circunstancias que, de forma dinámica –es decir, no previsible y aparentemente caótica– desembocan en el aula en la final y concreta definición de objetivos, selección y distribución de contenidos y uso de mecanismos y medios de enseñanza y de evaluación. De este proceso forman parte esencial las acciones y documentos de planificación previa, pero también otros factores imprevisibles que determinan finalmente la selección final, es decir, el currículum real².

²Notemos que los documentos curriculares envueltos en los procesos de diseño curricular pueden presentar características distintas a los mismos procesos. Las características de unos no tienen que ser necesariamente extrapolables a los otros. Por ejemplo, procesos curriculares abiertos pueden dar lugar a currículos cerrados y, viceversa, procesos curriculares cerrados pueden dar lugar a currículos abiertos. Por ejemplo, un proceso curricular abierto –en el sentido de que implica “la toma de decisiones por distintas personas en diferentes fases y distintas instancias”, como menciona el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008)– no garantiza que el currículum formal de un centro sea abierto –en el sentido de que los objetivos, contenidos y/o métodos no son decididos antes de que la clase o el curso en cuestión empiecen sino durante los mismos– si resulta que durante

CURRÍCULOS FORMALES, CURRÍCULOS REALES Y CURRÍCULOS OCULTOS

Programa, currículum, *syllabus*... Existen diferentes términos y definiciones para referirse a lo que aquí llamamos currículum. Hagamos mención de una definición que consideramos suficientemente funcional, la del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes:

El término *currículum* designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación.

(Martín Peris, 2008)

Esta definición del currículum se aplica a todo currículum real, pues en toda clase o curso se definen, aunque sea de forma inconsciente, esas cuatro dimensiones del currículum: fines y objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Sin embargo, los currículos formales y los currículos ocultos no tienen necesariamente que tratar todas las dimensiones³.

El currículum formal es aquel que puede encontrarse en un documento que explicita de forma organizada en el tiempo los objetivos de enseñanza o aprendizaje, los contenidos, los principios y procesos metodológicos y/o los principios y procesos de evaluación. Tiene un valor de estandarización y unificación de la actividad de los docentes, que pueden tener formas muy distintas de interpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que puede resultar en una disparidad inaceptable para una institución en la actuación pedagógica de sus docentes:

Así como de una cultura y una memoria, el maestro dispone de esquemas generadores de contenidos nuevos, de ejemplos, problemas, ilustraciones, explicaciones, ejercicios. (...) La parte *posible* de creación se añade a la parte *obligada* de interpretación; estas son las dos fuentes de distancias entre el *currículum* prescrito y lo que en realidad se enseña y estudia en clase. (...)

(Perrenoud, 1990)

el proceso de diseño o planificación curricular se acaba por establecer de antemano todos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza.

³En el caso de los currículos formales, en muchas ocasiones ocurre que no se hace referencia a las metodologías de enseñanza y de evaluación, lo que puede deberse a una elección consciente y fundamentada pedagógicamente o a una concepción limitada de lo que es un currículum. De hecho, hay centros de enseñanza de ELE cuyo currículum se basa únicamente en listados de contenidos lingüísticos, por no mencionar que en muchos de ellos ni siquiera existe un currículum formal, es decir, un documento programático explícito puesto a disposición del público o, al menos, de los profesores. No es infrecuente encontrar centros donde el currículum formal lo conforma el currículum impuesto por los materiales educativos escogidos. En consecuencia, se hace necesario, al analizar el currículum formal de un centro de enseñanza de ELE acudir no solamente a aquel documento formalmente reconocido como currículum o programa, sino también a otros documentos y hasta a los materiales de enseñanza y de evaluación.

Mediante el currículo las autoridades escolares pretenden “asegurar una cierta homogeneidad de contenidos y normas de excelencia. Las leves salidas fuera del marco del programa se toleran (...). Las desviaciones considerables están prohibidas”. El currículo funciona como “mecanismo unificador”, ahora bien su poder sobre la actuación del profesor dependerá de “la medida en que los maestros lo interioricen y en que su aplicación sea objeto de control ejercido no solo por la jerarquía sino por los otros maestros, los alumnos, los padres” (Perrenoud, 1990).

El currículo real, en cambio, es el conjunto de tareas, actividades, exámenes u otros medios de evaluación, contenidos lingüísticos, culturales o de cualquier otra naturaleza, valores, situaciones y experiencias que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. El currículo real es “una transposición pragmática del currículum formal” (Perrenoud, 1990)⁴.

Sin embargo, ¿es el currículo formal el currículo real que se desarrolla en los diferentes centros de enseñanza de ELE? Podría pensarse que debería ser así, pero la intuición y la experiencia de los profesores lo contradicen.

Se trata de un problema que afecta a todas las áreas de la educación. Pongamos por ejemplo la percepción de un especialista en Medicina familiar y comunitaria:

Así el programa formativo formal puede determinar que el residente debe aprender a erradicar el *Helicobacter pylori*, pero si la gastroscopia no es accesible para el médico de familia, difícilmente podrá poner un tratamiento erradicador (...). Es decir, que si nuestra competencia como tutores no responde al perfil del programa y los entornos, la estructura y la organización nos ponen barreras, nos encontraremos con una limitación parcial de nuestro programa. También, por el contrario, pueden aparecer competencias no incluidas en el programa que por interés del residente o de la organización se incluyen en el proceso formativo del residente. Todo esto conforma el currículo real. (...) A este complicado entramado se une el currículo oculto. La Sociología de la educación denomina “currículum

⁴La idea de que el profesor se limita a, con mayor o menor dosis interpretativa, poner en práctica un currículo es uno de los motivos que puede provocar que cualquier intento de instaurar procesos de diseño y desarrollo curricular basados en la investigación en acción pueda fracasar. J. M. Sancho y Fernando Hernández (2004), reflexionando sobre el fracaso de los intentos de convertir al docente en investigador, aseguran que la reforma educativa de 1990 en España concebía al profesor como un “técnico implementador de contenidos y de secuencias de enseñanza y aprendizaje. Un profesor que tenía que adaptarse al paraguas de tres niveles de concreción curricular que decidió adoptar el Ministerio de Educación y Ciencia. Pero, además, tenía que hacer frente al doble y paradójico vínculo al que le llevaba el enfoque constructivista del aprendizaje y el desarrollo, por un lado, y el planteamiento instruccionalista, basado en la teoría de la elaboración a partir de la adaptación de la teoría de la elaboración (*cita omitida*), para planificación de la enseñanza, por otro. En este marco, a pesar de que en la propuesta teórica en la que se basaba esta propuesta de reforma se mencionaban las aportaciones de Stenhouse (*cita omitida*), había poco espacio para la investigación educativa y la investigación en la acción”. Se puede aventurar que buena parte de esta reflexión –omitiendo la mención a la teoría de la elaboración– podría extenderse a lo que ocurre con los procesos de diseño y desarrollo curriculares del Instituto Cervantes, al menos al menos en lo referente a la selección y distribución de contenidos, desde la publicación de la versión de 2006 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

oculto” a aquellos aspectos no explícitos del currículo y considera que este currículo es una suerte de “curriculum moral”.

(Casado Vicente, 2010)

Uno de los primeros y principales teóricos sobre el currículo oculto –nulo o no explícito en otros teóricos– es el sociólogo Philip Jackson, quien usaba el término para referirse al hecho de que la escuela debe ser entendida como “un proceso de socialización en el cual los estudiantes adquieren enseñanzas a través de la experiencia de estar en el colegio y no solamente a través de las cosas que se enseñan de una manera explícita” (Jackson, 1968, en Blázquez Ortigosa, 2010). Jackson, así como otros teóricos posteriores, interpretan el término como

la suma total de expectativas institucionales no oficiales, valores y normas que son objetivo de los administradores de la educación, y quizás de los profesores y, en menor medida, de los padres, y que son originalmente completamente desconocidos por los estudiantes.

(Jackson, 1968, en Blázquez Ortigosa, 2010)

El currículo oculto conformaría, por lo tanto, un currículo moral no explícito que la sociedad trata de imponer a los alumnos. Sin embargo, aquí no tratamos de desvelar un sistema de valores morales o sociales oculto en los currículos de ELE, sino de entender los factores que influyen en los procesos curriculares para la concreción en el aula de los fines y objetivos comunicativos, de la selección y distribución de los contenidos de aprendizaje, de la metodología pedagógica y de la metodología y criterios de evaluación.

Si bien la sociedad o la institución de enseñanza pueden tener un currículo oculto, este también puede ser individual y limitarse a un profesor o incluso a un alumno. Cada individuo envuelto en el proceso de enseñanza/aprendizaje tiene su propio currículo. El concepto de currículo oculto al que hace referencia Jackson se limita al currículo oculto institucional, como una abstracción que representa la suma de los currículos ocultos y compartidos de profesores, jefes de estudio, directores de centros de enseñanza, creadores de los materiales pedagógicos, etc. Aquí, no obstante, hacemos referencia al currículo oculto en términos generales, incluyendo en él el currículo oculto de cada alumno y del resto de los agentes envueltos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE y asumiendo que los diversos currículos ocultos pueden diferir entre sí. Además, usamos el concepto exclusivamente desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua, sin connotaciones de tipo moral⁵.

Así pues, en cuanto a la pedagogía de cualquier disciplina, el currículo oculto sería el conjunto de creencias, deseos y necesidades de cada agente del proceso de

⁵Este tipo de currículo moral oculto existe, no obstante, y su análisis es de gran interés y despierta un interesante debate. Este currículo puede ser desvelado analizando los materiales de enseñanza utilizados, como hacen por ejemplo Galiano Sierra (1991) y Ferrer Suso (2011) al tratar sobre el sexismo en los manuales de ELE. Más allá de los contenidos temáticos y de la forma de presentarlos, que de por sí contienen una gran carga moral, podría también discutirse el currículo moral oculto presente en aspectos como la evaluación o la misma naturaleza del currículo (centrado en el sujeto o centrado en el objeto), ya que las decisiones que se toman al respecto contienen de forma implícita valores morales y relaciones de poder.

enseñanza/aprendizaje con la potencialidad de influir en la puesta en práctica del currículo formal, desviando de este el currículo real.

El currículo real, por lo tanto, no solo sería una puesta en práctica del currículo formal, sino también del currículo oculto⁶. “El currículo oculto tiene una gran influencia sobre los alumnos/as, otorgándole una importancia, quizás si cabe, aún mayor que al currículum oficial” (Blázquez Ortigosa, 2010).

Sin embargo, el currículo oculto “puede apoyar al currículum oficial o, por el contrario, torpedearlo hasta verlo contradictorio con la realidad” (Blázquez Ortigosa, 2010). Cuando los objetivos, contenidos, valores, normas, metodología, etc. de ambos currículos coinciden en líneas generales, el currículo oculto complementa y apoya al currículo formal. Pero si, por lo contrario, ambos currículos son excesivamente divergentes, el currículo oculto puede provocar que el currículo real acabe resultando estar lejos de ser esa “transposición pragmática” del currículo formal que teóricamente debería ser, hasta el punto de poder llegar a violar radicalmente su espíritu.

Puede ocurrir que, por ejemplo, el profesor perciba el currículo oficial como un elemento ajeno a sus necesidades y su contexto y a los de sus alumnos, o que sea contradictorio con su sistema de creencias, por lo que decida llevar a cabo una programación que sea radicalmente distinta a la del currículo formal. En este caso, el currículo formal pasa a ocupar un espacio meramente simbólico, manteniéndose como el documento de referencia oficial para el público pero sin ser seguido o consultado.

Este proceso de distanciamiento entre ambos currículos puede deberse a varios factores. Entre ellos están factores logísticos, tales como la imposibilidad técnica de llevar a cabo el currículo oficial por falta de medios, la dificultad en llevarlo a cabo por la escasez de tiempo disponible, la divergencia entre el sistema de creencias de profesor y currículo, etc. Sin embargo, no hay por qué tener una imagen negativa del currículo oculto, puesto que “uno de los propósitos fundamentales del currículum oculto es enseñar al alumno/a rutinas para que sea autónomo en la vida diaria del colegio, así como en la vida social” (Blázquez Ortigosa, 2010). Esta reflexión puede extrapolarse al desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje de cualquier materia. Así, el currículo oculto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE puede ser valorado positivamente, puesto que podría complementar y hasta corregir el currículo formal, superando sus limitaciones⁷.

Currículos formales, ocultos y reales en la enseñanza de ELE

⁶A través de un proceso de negociación explícita o implícita entre los diversos currículos ocultos y el currículo formal. Tal proceso de negociación dependerá también de las relaciones de poder establecidas entre sus agentes.

⁷Lo que debemos plantearnos es que, si el currículo oculto de un profesor en concreto se desvía de forma considerable del currículo formal de su institución, o bien existe un problema en ese profesor, que puede no tener la formación o la motivación adecuadas, o bien existe un problema en el currículo formal, que puede no ajustarse a la realidad (necesidades, intereses, restricciones...) del aula. Los currículos oficiales tienden a estandarizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, programando de antemano qué y cómo deben aprender los aprendices de cualquier disciplina. En muchas ocasiones, alumnos y profesores fuerzan la “desobediencia” al currículo oficial por no adaptarse este a los factores, intereses y necesidades reales de su situación de enseñanza/aprendizaje. En una situación de discrepancia entre currículo oculto y currículo formal, los resultados obtenidos por la mayor o menor “obediencia” al currículo formal deben ser los jueces que diriman dónde está realmente el problema.

Tratemos ahora de entender diferentes formas en las que los currículos formales y los currículos ocultos pueden interactuar, en el ámbito de la enseñanza de ELE, a través de algunos casos hipotéticos pero basados en la realidad:

Primer caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente⁸ adecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro, a sus necesidades, a sus intereses, a sus posibilidades y restricciones, etc. Además, el currículo oculto de profesores y alumnos coincide en reglas generales con el currículo formal: los objetivos de uno y otro son básicamente los mismos, los contenidos que el currículo formal establece para cada nivel o curso son realmente los que los alumnos quieren o necesitan aprender en cada momento, la metodología de enseñanza es acorde con las creencias de profesores y alumnos, siendo bien valorada y aplicada con actividades y tareas coherentes, y, por último, la metodología y los medios de evaluación son coherentes con el resto del currículo y alumnos y profesores los aceptan y valoran igualmente bien.

Por ejemplo, en un centro cuyo fin principal es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, el currículo formal establece que se aplique una metodología comunicativa, que supuestamente es, de forma objetiva, la más adecuada para el desarrollo de la competencia comunicativa. Profesores y alumnos están de acuerdo tal metodología y la aplican, esforzándose, por ejemplo, en comunicarse en la lengua meta como lengua de interacción en el aula y no dedicándole mucho tiempo al conocimiento declarativo del sistema lingüístico de la lengua o a la práctica estructuralista.

En este centro, el currículo oculto complementa y ayuda a que el currículo real sea una “transposición pragmática” del currículo formal. La relación entre currículo formal y currículo oculto es armoniosa y el resultado es un proceso de enseñanza/aprendizaje más efectivo, en el que los alumnos desarrollan sus competencias más, mejor y más rápido, aprendiendo lo que necesitan aprender en el momento en que lo necesitan y de la forma más eficiente posible.

Segundo caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente adecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro, pero el currículo oculto de alguno, varios o todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el centro (uno, varios o todos los profesores; uno, varios o todos los alumnos) resulta ser contrario más o menos radicalmente al currículo formal. Esto puede ocurrir, por ejemplo, porque los alumnos o los profesores consideran que los objetivos del currículo formal no se corresponden con los objetivos reales de los alumnos. O bien piensan que los contenidos que seleccionados para formar parte del proceso de enseñanza/aprendizaje y/o su organización no son los más adecuados. O bien no valoran positivamente la metodología de enseñanza o de evaluación propuesta al hallarla ineficaz o poco eficiente.

⁸Asumimos aquí la dificultad de determinar objetivamente la adecuación o inadecuación de un currículo.

En este caso, el currículo oculto puede actuar de dos formas: la primera es torpedeando el currículo formal en mayor o menor grado, otorgándole un valor meramente simbólico hasta el punto de poder no tener ninguna o poca influencia sobre el currículo real; la segunda es negociando con el currículo formal, hallando espacios de compromiso, de manera que se acepte “obedecer” el currículo formal pero introduciendo más o menos modificaciones.

Por ejemplo, en un centro cuyo fin principal es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, el currículo formal establece que se aplique una metodología comunicativa, que supuestamente es, de forma objetiva, la más adecuada para el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, profesores y alumnos son reacios a tal metodología ya que, por su tradición educativa valoran un tipo de enseñanza más estructuralista y formal. Ante tal situación, profesores y alumnos ignoran las indicaciones del currículo formal y optan por una enseñanza más ajustada a sus expectativas, ya que, de todos modos, nadie va a verificar que se cumplan las indicaciones del currículo formal. O, en cambio, deciden llegar a un compromiso, encontrando un equilibrio entre los ejercicios más estructuralistas y los ejercicios de corte más comunicativo, probablemente porque existe algún tipo de control o presión efectiva para que se cumpla el currículo formal.

En ninguno de los dos casos la relación entre currículo formal y currículo oculto es armoniosa, pero en el segundo la relación es, por lo menos, tolerable. Así, el currículo formal se ve lastrado por el currículo oculto y el resultado es un proceso de enseñanza/aprendizaje del español no tan efectivo como se desearía y se había planeado durante la elaboración del currículo formal. Así, los alumnos desarrollan sus competencias en menor cantidad, con menor calidad y con menor rapidez.

Tercer caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente inadecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro y, además, los profesores (y puede que incluso los alumnos) tienen un currículo oculto que coincide en reglas generales con el currículo formal o con alguna de sus dimensiones (objetivos, contenidos o metodología de enseñanza y evaluación).

Por ejemplo, un centro cuenta con un currículo que selecciona y distribuye los contenidos lingüísticos de una forma que es contraria a las necesidades cognitivas de los alumnos. Por ejemplo, cuando presenta el vocabulario relacionado con un tema trata de presentar y practicar una cantidad de vocabulario que los alumnos no son capaces de asumir, lo que acaba desalentándoles. Además, debido a que los profesores opinan que cuanto más vocabulario se presente al alumno, mejor, y que lo que el alumno ha de hacer es esforzarse más y estudiar más en casa, el currículo formal se aplica como tal.

En esta situación existe armonía real entre currículo formal y currículo oculto, pero el resultado es un proceso de enseñanza/aprendizaje del español no tan efectivo como podría ser. Profesores y alumnos comparten la ilusión de que los alumnos desarrollan sus competencias de la mejor forma y lo más rápido posible, pero objetivamente no es verdad. Puede parecer una situación hipotética, pero si tales situaciones no existiesen no habría habido evolución en las teorías y prácticas educativas. La ilusión se rompe

cuando aparece una nueva perspectiva educativa que evidencia que tanto el currículo formal como el oculto eran inadecuados.

Cuarto caso

Un centro de enseñanza de ELE cuenta con un currículo formal objetivamente inadecuado a la realidad de los alumnos y profesores del centro, pero el currículo oculto de alguno, varios o todos los profesores y alumnos difiere de forma significativa en cuanto a una, varias o todas las dimensiones del currículo formal y es, además, objetivamente más adecuado a la realidad de los alumnos y profesores.

Por ejemplo, un centro cuenta con un currículo que selecciona y distribuye los contenidos lingüísticos de una forma que es contraria a las necesidades cognitivas de los alumnos. Por ejemplo, cuando presenta el vocabulario relacionado con un tema trata de presentar y trabajar una cantidad de vocabulario que los alumnos no son capaces de asumir, lo que acaba provocándoles desaliento. Sin embargo, debido a que los profesores opinan que esta no es la forma más pedagógica de presentar el vocabulario, deciden hacer caso omiso (opción a) de este aspecto del currículo formal y hacer una selección del vocabulario relacionado con el tema o presentan (opción b) todo el vocabulario pero posteriormente solamente practicar y evaluar una parte del mismo.

La relación entre currículo formal y currículo oculto no es armoniosa en este caso y, como ya se expuso en el segundo caso hipotético, el currículo oculto interfiere en el currículo formal de dos formas: negociadora, encontrando espacios de compromiso y concesión (opción b), o conflictiva, torpedeando el currículo formal, intentando que el currículo formal no sea llevado a cabo en la realidad (opción a). Sin embargo, opuestamente a lo que ocurría en el segundo caso hipotético, las interferencias del currículo oculto, al ser este objetivamente más adecuado que el currículo formal, interfiere positivamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, haciéndolo más eficiente. Los alumnos desarrollan sus competencias más, mejor y más rápido de lo que lo harían si el currículo formal se hiciese totalmente efectivo en el currículo real.

LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Es importante, al tratar el tema de la evaluación, distinguir entre la evaluación pedagógica, educativa o escolar, que se centra en el alumno, y la evaluación curricular, que se centra en el currículo. Ambas evaluaciones tienen procesos, mecanismos e instrumentos claramente diferenciados y afectan a ámbitos diferentes, aunque la evaluación pedagógica puede supeditarse a la evaluación curricular, que obtiene datos de ella.

En el ámbito de ELE se ha avanzado mucho en la teoría y en la práctica de la evaluación pedagógica. En la teoría curricular actual se ha pasado a considerar la evaluación pedagógica como una dimensión coherente e integrada a la definición y organización de objetivos y contenidos y a las opciones metodológicas. Todas estas dimensiones hoy en día ya no se consideran como fases sucesivas y autónomas sino que se integran y diseñan de forma coherente.

Además, las teorías sobre la evaluación han desarrollado el concepto de una evaluación continua y formativa (a lo largo del proceso y sobre el proceso) frente a una evaluación sumativa (al final del proceso y sobre el producto).

Por añadidura, la idea de la evaluación del proceso ha supuesto también la redefinición del objeto de evaluación. No se evalúa solamente el rendimiento académico del alumno, sino que además es posible y conveniente evaluar todos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje: las estrategias de aprendizaje y de enseñanza puestas en juego, los materiales, los medios materiales disponibles, la formación del profesor, el discurso del aula, el currículo, los principios en que se basa el currículo, etc. Es así como surge el concepto de evaluación curricular.

Cuando el foco de atención de la evaluación se coloca sobre el alumno, sobre los resultados que obtiene y sobre sus actitudes y las estrategias de aprendizaje que pone en juego para lograr tales resultados, estamos hablando de evaluación pedagógica. Por el contrario, cuando el foco de atención se traslada al contexto de enseñanza, a la institución y a su currículo, entonces estamos hablando de evaluación curricular.

Esta evaluación curricular, si bien ya ha sido puesta de relieve por algunos teóricos de la teoría curricular, no ha sido tan desarrollada como la evaluación pedagógica, especialmente en sus fundamentos teóricos. No es fácil encontrar bibliografía al respecto en el entorno de la enseñanza de ELE⁹, aunque sí muchos ejemplos prácticos que podrían encuadrarse como experiencias de evaluación curricular. De cualquier forma, las instituciones no suelen llevar a cabo procesos de evaluación curricular premeditados –pero no sistemáticos– más allá de buzones de quejas y sugerencias para los alumnos o cuestionarios de satisfacción con un diseño muchas veces deficiente, al final de los cursos, recogiendo datos que afectan mínimamente la toma de decisiones, puesto que en muchos casos ni siquiera son organizados y analizados sistemáticamente, limitándose a proporcionar una información muy imprecisa e ineficaz.

Estas dos vías frecuentes de evaluación curricular, dirigidas a los alumnos, desvelan por contraste otra deficiencia en la evaluación curricular de las instituciones. Demuestran que existe un cierto interés en conocer la opinión de los clientes externos, es decir, los alumnos, pero dejan en evidencia la falta de interés por la opinión de los clientes internos, esto es, los profesores. A estos raramente se les cuestiona de forma premeditada y organizada sobre su opinión respecto al currículo de la institución o sobre los factores que influyen en su aplicación.

El valor de la evaluación curricular

García Santa-Cecilia (1995) describe un modelo de currículo de ELE en cuya fundamentación teórica se recoge la idea de que el profesor, asumiendo una función investigadora, ha de evaluar, modificar y rediseñar continuamente –proceso de desarrollo curricular– el programa de enseñanza y el currículo. Este concepto de investigación en acción llevada a cabo por el profesor, aunque sea informalmente en la realidad del aula, proviene de los planteamientos de Stenhouse en los años 70. Para

⁹Sin embargo, sí existen desarrollos teóricos interesantes en el entorno de la enseñanza del inglés, destacando las publicaciones del *FL Program Evaluation Project*, de la Universidad de Hawaii (<http://nflrc.hawaii.edu/evaluation/index.htm>). Otras obras de consulta son Brown (1989, 1995, 2008), Lynch (1996, 2003) y Alderson & Beretta (1992).

Stenhouse (1975) la labor del profesor no es la de un técnico, sino que es un arte y, como tal, se mantiene siempre abierta a la mutación de los principios preconcebidos, a la creatividad y al aprendizaje:

Lo que Stenhouse denomina “el arte del profesor” constituye, por tanto, el eje fundamental del desarrollo del currículo y, a la inversa, el currículo se convierte en el medio a través del cual puede el profesor aprender su arte y aprender sobre la naturaleza de la educación. No son, por tanto, las decisiones de planificación curricular las que conducirán a la mejora de la calidad de la enseñanza sino la práctica de los profesores en el desarrollo del currículo. Esta práctica deberá ser el resultado de un ejercicio constante de pensamiento crítico por parte del profesor no solo con respecto a los presupuestos del currículo sino también con respecto a lo que ocurre en clase.

(García Santa-Cecilia, 1995)

Así, el currículo aporta un marco teórico a partir del cual el profesor puede desarrollar su labor pedagógica pero también investigadora¹⁰. El profesor experimenta en el aula con nuevos materiales, técnicas, actividades, etc., pero también es quien pone a prueba los planteamientos del currículo, obteniendo información valiosa de primera mano para evaluarlo y, por tanto, modificarlo. En consecuencia, la evaluación continua y formativa del currículo no sólo tiene su eje fundamental de desarrollo en el profesor, sino además, le otorga a este el rol de desarrollador del currículo. El planteamiento inicial del currículo puede tener su origen en especialistas “externos” de la institución educativa, pero el desarrollo ulterior del mismo será llevado a cabo por los profesores, aquellos encargados de ponerlo en práctica, a través de un proceso de evaluación continua.

El modelo de currículo de García Santa-Cecilia (1995) también concibe el concepto de evaluación de una forma amplia. En su esquema sobre los niveles de análisis curricular la evaluación es mencionada en dos ocasiones. La primera mención la sitúa en el segundo nivel de concreción curricular, el nivel de decisión, en el que se planifica el currículo. En este nivel, la evaluación se menciona junto a las otras dimensiones de un programa: los objetivos, los contenidos y la metodología. En este sentido, se concibe la evaluación como una evaluación pedagógica, es decir, una evaluación del logro de los alumnos respecto a los objetivos establecidos. Sin embargo, la evaluación vuelve a ser mencionada en el nivel de actuación o aplicación del currículo, el tercer nivel de análisis curricular, en este nivel, que concierne a los profesores, la evaluación curricular se concibe como

un proceso que permite obtener información sobre el grado de adecuación o discrepancia entre los fundamentos y las decisiones de planificación del currículo y la realidad de lo que ocurre en las aulas en particular y en el centro entendido como núcleo de relaciones de distinto tipo: académicas, laborales, sociales, económicas, etc.

¹⁰Estas ideas dieron lugar en el ámbito de la educación a la llamada “investigación-acción” o investigación en acción, concepto acuñado por John Elliot (1990 y 1991) como un proyecto de investigación –organizado– llevado a cabo por los mismos profesores para mejorar la enseñanza, no solamente comparando la teoría educativa con la práctica, sino como mecanismo generador de conocimiento de abajo hacia arriba.

(García Santa Cecilia, 1995)

De esta forma la evaluación afecta a los distintos niveles de análisis curricular. No consiste sólo en la emisión de valoraciones sobre si el alumno alcanza o no los objetivos del curso, sino que se emiten valores sobre el mismo curso y, en consecuencia, sobre el currículo.

Definición de evaluación curricular

Existen varias definiciones de lo que es la evaluación curricular. Escogemos como la más completa y eficiente la de Brown (1989), según la cual la evaluación curricular consiste en la “recogida y el análisis sistemáticos de toda información relevante para promover la mejora de un currículo y evaluar su efectividad y eficiencia, así como las actitudes de los participantes en el contexto de las instituciones concretas involucradas¹¹”.

Uno de los aspectos más interesantes de esta definición es que incluye el concepto de efectividad. De esta forma, la evaluación amplía su campo de visión y no observa tan solo la eficacia, es decir, el producto, sino que también observa el proceso. La evaluación no puede ser una mera comparación entre objetivos y resultados, sino que debe ir más allá y analizar los motivos o medios por los que se trata de alcanzar los objetivos. Y lo que es más, debe también ser un análisis de los mismos objetivos, puesto que uno de los aspectos que se debe evaluar es el alcance y la relevancia de los mismos. En el campo de la enseñanza de lenguas, esto supone que la evaluación no se dirige tan solo a medir en qué medida los alumnos aprenden los contenidos lingüísticos o culturales programados o alcanzan los objetivos de dominio comunicativo del programa, sino que también tratan de medir si los procesos por los cuales se trata de que los alumnos aprendan tales contenidos o alcancen tales objetivos son los mejores o pueden ser mejorados, o incluso si los objetivos marcados eran los más adecuados. Así, por ejemplo, un currículo puede ser totalmente efectivo simplemente si logra que los alumnos de español alcancen el nivel de dominio esperado, pero puede ser poco eficiente si resulta que los alumnos podrían haber alcanzado tal nivel de dominio más rápidamente. Igualmente, un currículo puede ser completamente eficiente y eficaz en la consecución de los objetivos, pero estos pueden no haber sido fijados de la forma más adecuada para las necesidades auténticas de los alumnos, siendo demasiado complacientes, utópicos o irrelevantes.

Otro aspecto interesante de la definición de Brown es que incluye la idea de que toda evaluación curricular ha de tener una finalidad práctica, la de mejorar el currículo. La evaluación, como recogida y análisis de información, ha de ofrecer una retroalimentación útil. No puede limitarse a calificar los productos o los procesos curriculares, sino que ha de aspirar a ser un instrumento de mejora, localizando los aspectos menos eficientes del currículo y proponiendo alternativas para su mejora. De esta forma, la evaluación curricular pasa a formar parte del mismo proceso de desarrollo curricular.

¹¹Traducción propia.

El tercer aspecto que destaca de la definición de Brown es que tiene en cuenta el contexto escolar en que se aplica el currículo en cuestión. Además, incluye en el proceso de evaluación las actitudes de los participantes, es decir, sus sistemas de creencias, sus opiniones y percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el mismo currículo. Cualquier intento de evaluación que no tuviera en cuenta tales factores estaría limitado y se alejaría de la necesaria búsqueda de una relación entre la realidad de lo que ocurre en las aulas y la teoría de los documentos curriculares.

Por último, destaca la necesidad de que la evaluación sea sistemática, es decir, organizada. Si bien es cierto que se puede considerar que existe en cualquier centro de enseñanza una evaluación informal, no documentada ni planificada, y que tiene la facultad de desembocar en procesos de mejora curricular, el establecimiento de procesos y métodos deliberados y organizados formalmente para llevar a cabo la evaluación curricular es evidentemente un factor que facilitará y potenciará exponencialmente la efectividad del proceso de evaluación.

En definitiva, como parte del proceso de diseño curricular, la evaluación curricular debe ser un proceso continuo y cíclico en el que participen todos los niveles de concreción curricular, desde el nivel institucional hasta el profesor que materializa el currículo en el aula y el alumno, al servicio de la toma de decisiones útiles para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Principios metodológicos para la evaluación curricular

La interpretación o análisis de los datos recogidos, como ya se apuntado arriba, tendrá un carácter no neutral, puesto que el observador o evaluador siempre hace sus apreciaciones partiendo de un sistema de creencias propio. Por lo tanto, siempre habrá que tener en cuenta el carácter axiológico de los resultados que arroje la evaluación curricular, al igual que ocurre con la evaluación pedagógica de los alumnos. Siguiendo el modelo de esta, lo que puede establecer el observador para lograr si no la objetividad sí la transparencia es establecer y declarar los fundamentos, métodos y criterios en los que se basa la evaluación, en una propuesta de evaluación curricular que deje claro qué se evalúa, por qué y cómo.

Al igual que la evaluación pedagógica, la evaluación curricular debería cumplir, para ser efectiva, estos tres requisitos mencionados por Bachman y Palmer (1996): fiabilidad, validez y viabilidad.

La fiabilidad es la consistencia de la evaluación. Así, si un programa determinado es evaluado de una determinada manera, más positiva o más negativa, la evaluación será la misma o parecida si la lleva a cabo otro evaluador y en otro momento. Para lograr tal cosa, es necesario describir con detalle la norma o regla sobre la que se mide el currículo. Solo de tal forma se logrará paliar la subjetividad y alcanzar la necesaria transparencia en la evaluación. Además, la consistencia puede lograrse mediante la corroboración de los resultados obtenidos con datos obtenidos en distintas fuentes o mediante la propia fiabilidad de los métodos usados para obtenerlos¹².

¹²Yarbrough *et alii* (2011, en <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>) mencionan la fiabilidad como *accountability* y ponen el acento en el hecho de que la evaluación esté debidamente documentada.

La validez consiste en que la evaluación mida exactamente lo que se espera que mida. Es necesario que los mecanismos de evaluación sean los adecuados para evaluar los aspectos previstos de los programas o currículos. Además, las muestras tomadas del o sobre el currículo han de ser representativas sobre la totalidad de aquel aspecto que se desea evaluar. Así pues, las opiniones de un informante perderán validez, aunque continúen siendo tomadas en cuenta, si son diametralmente opuestas a las del resto de informantes. Igualmente, si una falla en el currículo en un curso concreto no se repite en otros cursos, la evaluación de tal falla no se podrá extender a todo el currículo sino solo a sí misma.

Por su parte, la viabilidad tiene que ver con la adaptación realista a los recursos humanos, técnicos, materiales, etc. disponibles. Una evaluación curricular que exceda los límites de los recursos disponibles será inviable y, por tanto, ineficaz. En este sentido, la evaluación curricular deberá ser planificada con cuidado para no acabar resultando en nada. Si bien la ambición puede llevar a resultados de un alcance más profundo y más amplio, un exceso de la misma puede llevar al fracaso, pudiendo llegar a convertir el esfuerzo evaluativo en una experiencia contraproducente. Una propuesta menos ambiciosa, en cambio, puede dar resultados menos satisfactorios de los que se esperaba. Sin embargo, serán resultados en cualquier caso bienvenidos, beneficiosos y útiles.

Además de la fiabilidad, validez y viabilidad, Yarbrough *et alii* (2011, en <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>), mencionan otros dos criterios: la utilidad y la adecuación. A la utilidad ya hemos hecho mención al comentar la definición de Brown y se refiere al hecho de que la evaluación esté dirigida a obtener información útil para el desarrollo o mejora del currículo. En cuanto a la adecuación, Yarbrough *et alii* se refieren que la evaluación curricular sea adecuada, justa y legal, ya que esta supondrá la interpretación de la información obtenida y una emisión de juicios de valor al respecto.

El acto de evaluación intentará ser desapasionado e imparcial pero no podrá ser neutro ni totalmente objetivo, puesto que en él siempre influirá el sistema de creencias, actitudes y percepciones del evaluador. Ello supondrá, además de mantener una siempre sana reserva sobre las observaciones del evaluador, la necesidad de que el evaluador sepa lidiar con el problema de que la posibilidad de que la recogida de datos se vea obstaculizada o distorsionada en favor de los intereses personales o institucionales involucrados en el proceso de diseño curricular. Brovelli (2001) avisa de que

(...) es pertinente señalar que la evaluación es uno de los aspectos más conflictivos y complejos del planeamiento y desarrollo curricular. Lo es en tanto que estudiar y reflexionar acerca de la evaluación significa entrar en el análisis de todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución y, por lo tanto, implica y compromete a todos sus miembros y a las condiciones contextuales.

Los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente los profesores y responsables académicos de los centros, pueden percibir la evaluación curricular como un proceso de control de su labor profesional particular. Es precisamente por ello que cobra especial relevancia la conveniencia de que la evaluación curricular sea llevada a cabo desde dentro de la misma institución educativa, es decir, por los mismos actores

cuya labor ha de ser evaluada. De esta forma, el acto evaluativo se convierte en una forma premeditada, dirigida y organizada de intentar mejorar la propia actividad educativa. El profesor ha de involucrarse en el proceso de evaluación y sentirlo como un instrumento positivo de desarrollo profesional y no verlo como algo ajeno e impuesto, es decir, como un proceso de supervisión que puede desembocar en consecuencias indeseadas desde el punto de vista del interés personal.

Además, si la vocación de la evaluación curricular es ser útil, es decir, dar pie a decisiones curriculares que mejoren la actividad pedagógica, nadie conoce mejor la realidad de esta actividad, junto con todos sus condicionantes, que quien la lleva a cabo. El profesor es quien tiene un conocimiento más profundo y detallado de cuál es la situación pedagógica. Aunque sea de una forma intuitiva, el profesor sabe mejor que nadie cuáles son las fallas del currículo y sus opiniones, percepciones y actitudes ante los documentos curriculares o los materiales usados se basan en la experiencia real en el aula, en la interacción con el alumno.

CONCLUSIÓN

Los procesos curriculares no se limitan a los documentos curriculares o al proceso oficial de diseño curricular. En ellos influyen factores tales como las circunstancias materiales o laborales, situaciones imprevistas en el desarrollo temporal de los cursos, etc. Además, los diversos agentes envueltos en los procesos influyen en ellos con sus particulares currículos ocultos, conformando así un sistema complejo y dinámico.

En este contexto, la evaluación curricular adquiere todo su sentido. Solo una evaluación curricular que tome en consideración no solamente los documentos curriculares sino los procesos curriculares de forma abarcadora, incluyendo todos los factores que interfieren en ellos, puede proponerse como el auténtico proceso curricular de desarrollo y mejora pedagógica. Solo de esta forma puede lograrse que el currículo se convierta en el engranaje que una la teoría y la práctica pedagógicas. Además, es necesario dar un nuevo impulso a la figura del profesor no solo como agente administrador de un currículo impuesto, sino como evaluador y desarrollador del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J.C. & BERETTA, A. (Eds.) (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANGULO RASCO, J. F. (1994). “¿A qué llamamos curriculum?”. En Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (coords.). *Teoría y Desarrollo del Currículo*. Málaga: Aljibe.
- BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BEAUCHAMP, G. A. (1972), “Basic Components of a Curriculum Theory”. En *Curriculum Theory Network*, nº 10. Toronto: Wiley.
- BLÁZQUEZ ORTIGOSA, A. (2010). “El currículo oculto en la clase de inglés”. En *Innovación y experiencias educativas*, núm. 26. [En línea] Disponible en <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_BLAZ_QUEZ_ORTIGOSA_02.pdf. [Consulta: 12 de mayo de 2014]

- BROVELLI, M. (2001). "Evaluación curricular". En *Fundamentos en humanidades*, año II, núm. 2. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de San Luis. [En línea] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406> [Consulta: 12 de mayo de 2014].
- BROWN, J. D. (1989). "Language program evaluation: A synthesis of existing possibilities". En R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, Massachusetts.: Heinle & Heinle.
- BROWN, J. D. (2008). "Testing-context analysis: Assessment is just another part of language curriculum development". En *Language Assessment Quarterly*, núm. 5 (4). [En línea] Disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434300802457455?journalCode=hlaq20#.U3C5o_Ew_eU [Consulta: 12 de mayo de 2014].
- CASADO VICENTE, V. (2010). "Currículum oculto". En *Atención Primaria*, vol. 42, núm. 1. [En línea] Disponible en <http://zl.elsevier.es/es/revista/atencion-primaria-27/curriculum-oculto-13146035-editorial-semfyc-2010> [Consulta: 12 de mayo de 2014].
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press, Ed. esp. 2000, Madrid: Morata.
- FERRER SUSO, A. (2011). "La coeducación en manuales de ELE para niñas y niños. Un estudio sobre sexismo en tres manuales". Universitat de Barcelona, Memoria de Master en Formación de Profesores de ELE. [En línea] Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/22942> [Consulta: 12 de mayo de 2014].
- GALIANO SIERRA, I. M. (1991). "Las mujeres en los manuales de español para extranjeros". En *ASELE, Actas III, El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*. Málaga. [En línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0117.pdf [Consulta: 12 de mayo de 2014].
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- JACKSON, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

- LYNCH, B. K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYNCH, B. K. (2003). *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2007). *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele [Consulta: 12 de mayo de 2014].
- PERRENOUD, P. (1990). “El currículum real y el trabajo escolar”. En *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- SANCHO, J. M. y HERNÁNDEZ, F. (2004). “¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico”. En *Educación*, núm. 34. [En línea] Disponible en <http://educar.uab.cat/article/view/239> [Consulta: 12 de mayo de 2014].
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- YARBROUGH, D. B., SHULHA, L. M., HOPSON, R. K. y CARUTHERS, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Un resumen de los estándares puede encontrarse en <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements> [Consulta: 12 de mayo de 2014].

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción 28/07/2014

Fecha de aceptación: 18/11/2014