Dirección General de Estudios de Postgrado

Área de Humanidades y Educación

Programa de Doctorado en Educación

Línea: Currículum y Evaluación Curricular

MODELO EPISTEMOLÓGICO PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO.

Tesis doctoral presentada por

MSc. García Colmenares Clever Humberto

Tutora:

Dra. Vásquez Montilla Ercilia Antonia

Caracas, noviembre 2023

VEREDICTO

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Estudios de Postgrado

ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TESIS DOCTORAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Nosotros, Doctores **Ercilia A. Vásquez Montilla** (tutora), **Marina M. Polo De Rebillou** y **Javier B. Seoane Cobas**, designados por el Consejo de Postgrado el día **veintiséis** de **septiembre** de **dos mil veintitrés**, para conocer y evaluar, en nuestra condición de jurado, la Tesis Doctoral ***"MODELO EPISTEMOLÓGICO PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO"***, presentado por el ciudadano ***Clever Humberto García Colmenares***, N° de cédula de identidad: V-16.460.552 para optar al título de ***Doctor en Educación.***

Declaramos que:
Hemos leído el ejemplar de la Tesis Doctoral que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Postgrado de Humanidades y Educación.
Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, el día **diez** de **noviembre** de **dos mil veintitrés**, a través de la cuenta de la plataforma ZOOM institucional de la Universidad Católica Andrés Bello, donde el doctorando ***Clever Humberto García Colmenares*** expuso y defendió el contenido de la tesis en referencia.
Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

DIRECCIÓN DE PROGRAMA HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Hemos acordado calificar la presentación y defensa de la Tesis Doctoral con veinte puntos **(20 /20)** puntos.

Mención publicación mediante artículos científicos por sus aportes al conocimiento científico del currículum y la evaluación.

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los diez **(10)** día del mes de **noviembre** de **dos mil veintitrés**.

Ercilia A. Vásquez Montilla	Marina M. Polo De Rebillou	Javier B. Seoane Cobas
C.I. 3.082.448	C.I. 3.144.452	C.I. 6.292.663

DEDICATORIA

A Dios Abba que siempre me ha asistido con su divina providencia y con los dones del Espíritu Santo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por asistirme con la efusión del Espíritu Santo al concederme el don de la sabiduría, la inteligencia, el consejo, la fortaleza, la ciencia, la piedad y el temor de Dios.

A mi madre Aura Marina, por sus amorosas oraciones y por apoyarme incondicionalmente en todas mis decisiones y por ser una madre única.

A la Tutora Ercilia Vásquez, por su sentido y excelente acompañamiento, paciencia, comprensión, orientación, aliento y motivación durante todo este periplo.

A Velandia Francisco, por su incondicional y constante apoyo durante todo el proceso de formación.

A Pina, por ser una compañera y amiga honesta, comprensiva y justa. Gracias por tu amoroso estar.

A Guillermo Yáber, por sus deferentes recomendaciones metodológicas, epistemológicas y axiológicas.

A Marina Polo, por su excelente labor como pedagoga curricular, la cual evoca y convoca un profundo sentido de compromiso por la areté.

A Antonio y Benedicto por sus constantes muestras de apoyo durante los momentos de tribulación académica.

RESUMEN

Modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario

Autor: MSc. Clever Humberto, García Colmenares.

Tutora: Dra. Vásquez Montilla Ercilia Antonia.

Evaluar permanentemente el currículo por competencias en las instituciones educativas universitarias, es un factor esencial que se traduce en mejoramiento, renovación, modernización y adaptación de la potencialidad presente en el desarrollo curricular, Esta investigación tuvo por objetivo desarrollar un modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias de la Universidad Católica Andrés Bello. Para ello, se describieron las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo centrado por competencias en el sector universitario, se compararon las diferentes concepciones epistémicas sobre evaluación curricular con las declaradas en la práctica universitaria y se caracterizaron las diversas tipologías de evaluación curricular insertas en el sector universitario. Además, se buscó develar la concepción de la evaluación curricular que poseen los actores involucrados en el sector universitario, y cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el nivel universitario con la praxis curricular. Finalmente, se validó el modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario mediante el juicio de expertos. Por ello, se adoptó la metodología cualitativa, enmarcada en el paradigma naturalista-interpretativo de tipo analítico-descriptiva. Se asumió un diseño de investigación basado en la Teoría Fundamentada. Se afianzó del análisis del Método Comparativo Constante (M.C.C.) y el muestreo teórico formulado por Strauss y Corbin (2002). Se utilizó la técnica de la entrevista mediante un cuestionario estructurado para obtener la información proporcionada por los informantes claves, puesto que, confirió al estudio un profundo valor empírico y racional. Se usó del software ATLAS.Ti para el análisis de datos. El modelo epistemológico propuesto, planea un giro en el enfoque de evaluación curricular argumentando que lo normativo y técnico no puede ser el principio medular del cual se parta para instrumentar el proceso de evaluación curricular en las instituciones insertas en el sector universitario. El modelo en cuestión, posibilita que las partes interesadas, tanto de forma directa como indirecta, desarrollen un proceso de intelección, en la cual, la ousía, riqueza o propiedad (Heidegger, 2006) sea el entendimiento epistemológico sistémico, que implique una comprensión completa y profunda, en la cual el conocimiento que tengan los implicados sobre la evaluación curricular, consideren las diversas interconexiones e interacciones entre los diferentes elementos del sistema, teniendo en consideración su dinamismo y complejidad.

Palabras clave: Evaluación curricular, competencias, sector universitario, evaluación permanente, giro epistemológico, calidad educativa, renovación continua, mejoramiento.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA iii
AGRADECIMIENTOS iv
RESUMEN v
ÍNDICE GENERAL vi
ÍNDICE DE TABLAS xi
ÍNDICE DE FIGURAS xiv
APROBACIÓN DEL TUTOR xvii
INTRODUCCIÓN 9
CAPÍTULO I 13
EL PROBLEMA 13
1.1 Planteamiento y Delimitación del Problema 13
1.2 Descripción del contexto de la investigación. 19
1.3 Preguntas específicas de la investigación. 20
1.4 Objetivos. 20
1.4.1 Objetivo General. 20
1.4.2 Objetivos Específicos. 20
1.5 Justificación e Importancia. 21
1.5.1 Valor teórico. 23
1.5.2 Relevancia social. 23
1.5.3 Utilidad metodológica. 24
1.5.4 Implicaciones prácticas. 24
1.6 Propósito del Estudio. 25
CAPÍTULO II 27
MARCO REFERENCIAL 27
2.1 Antecedentes de la investigación. 27
2.2 Antecedentes internacionales. 29
2.2 Antecedentes nacionales. 37
2.3 Bases legales. 42
2.3.1 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999). 42
2.3.1.1 Artículo 102 42
2.3.1.2 Artículo 103 43

2.3.1.3 Artículo 104. 44
2.3.2 Ley Orgánica de Educación (2009). 45
2.3.2.1 Artículo 3. 45
2.3.2.2 Artículo 5. 46
2.3.2.3 Artículo 6. 46
2.3.2.4 Artículo 38. 47
2.3.4 Ley de Universidades (1970). 48
2.3.4.1 Artículo 1. 48
2.3.4.2 Artículo 2. 48
2.3.4.3 Artículo 18. 49
2. 4 Bases teóricas. 49
2.4.1 Esencia y naturaleza teórica de las competencias y del currículo. 49
2.4.1.1 Devenir histórico y aproximación semántica al vocablo competencias. 50
2.4.1.2 Dimensión ontológica de las competencias 58
2.4.1.3 Epistemología de un enfoque integral por competencias. 61
2.4.1.4 Enfoques teóricos que direccionan la formación por competencias. 63
2.4.1.4.1 Enfoque conductista. 64
2.4.1.4.2 Enfoque funcionalista. 68
2.4.1.4.3 Enfoque constructivista. 70
2.4.1.4.4 Enfoque sistémico – complejo. 71
2.4.1.5 Pilares de la formación por competencias. 77
2.4.1.6 Tipología de las competencias. 84
2.4.1.7 Prolegómenos curriculares. 94
2.4.1.8 Polisemia o univocidad en la episteme del concepto curricular. 95
2.4.1.9 Bases y fundamentos del currículo como antecedentes epistemológicos de la praxis educativa. 99
2.4.1.10 Consideraciones éticas del quehacer docente. 110
2.5 Noción epistemológica de la evaluación curricular. 116
2.5.1 Noción conceptual de la evaluación. 116
2.5.2 Teoría de la evaluación curricular. 120
2.5.3 Tipología y operaciones de la evaluación curricular. 129
2.5.4 Epistemología de los modelos evaluativos 133
2.5.5 Teorías de aprendizaje vinculadas con la evaluación curricular 176
CAPÍTULO III 178
MARCO METODOLÓGICO 178

3 Tipos y diseño de la investigación. 180
3.1 Tipo de investigación. 180
3.2 Diseño de la investigación. 182
3.3 Momentos de la investigación. 186
3.4 Metodología. 188
3.5 Informantes clave. 189
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. 191
3.7. Procedimientos. 192
3.8. Credibilidad y calidad de la investigación. 194
3.9. Consideraciones éticas. 196
3.10. Cronograma de la investigación. 198
CAPÍTULO IV 200
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS 200
4.1 Análisis e interpretación de las entrevistas en profundidad: Informantes claves. 202
CAPÍTULO V 298
Constructo teórico 298
5.1 Discusión teórica 298
5.2 Concepción de la Evaluación Curricular, procesos medulares, características y fines. 302
5.3 Intención de la evaluación curricular: perfeccionamiento, sensibilización y calidad de los procesos 306
5.4 Itinerario hacia la mejora. 312
5.4.1 La evaluación interna y externa. 312
5.4.2 Utilidad de la evaluación curricular en el sector universitario. 314
5.4.3 Características de la evaluación. 315
5.4.4 Ciclos de la evaluación curricular. 317
5.4.5 Evaluación para la calidad. 319
5.5 Actores claves y técnicas en el proceso de evaluación curricular 321
5.5.1 Actores directos. 321
5.5.2 Actores indirectos. 323
5.5.3 Técnicas y estrategias empleados en la evaluación curricular. 324
5.6 Complementariedad teórica y práctica en el proceso evaluador. 327
5.7 Evaluación curricular bajo un enfoque por competencias. 329
5.8 El involucramiento en un enfoque por competencias. 333

5.9 Criterios deontológicos presentes en la evaluación curricular. 334
5.10 Acompañamiento institucional: Las comisiones curriculares. 337
5.11. Vinculación de la calidad con la evaluación curricular por competencias. 338
Capítulo VI 340
MODELO EPISTEMOLÓGICO PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO 340
6.1 Introducción. 340
6.2 Objetivos del modelo epistemológico. 342
6.2.1 Objetivo general del modelo epistemológico. 342
6.2.2 Objetivos específicos del modelo epistemológico. 342
6.3 Justificación e importancia. 343
6.4 Fundamentación epistemológica. 346
6.5 Fundamentación conceptual. 350
6.6 Fundamentación curricular. 353
6.7 Fundamentación teórica. 355
6.7.1 Sistémico. 357
6.7.2 Contextualizado. 358
6.7.3 Procesual. 359
6.7.4 Dinámico. 360
6.7.5 Participativo. 361
6.7.6 Reflexivo. 362
6.7.7 Holístico. 364
6.8 Ruta de implementación sugerida. 368
6.8.1 Fase I: Diagnóstico y sensibilización. 368
6.8.2 Fase II: Planificación estratégica. 372
6.8.3 Fase III: Orientaciones curriculares. 379
6.8.4 Fase IV: Revisión permanente. 390
6.8.5 Criterios para conceptualizar la calidad. 398
Capítulo VII 402
VALIDACIÓN DEL MODELO 402
7.1 Introducción. 402
7.1 Propósito general de la validación. 403
7.2 Metodología de validación. 403
7.2.1 Selección de los validadores. 403
7.2.2 Instrumento de validación. 404

7.3 Resultados de validación. 407
7.4 Discusión y retroalimentación de los resultados con los validadores. 408
Capítulo VIII 410
Conclusiones y recomendaciones 410
8.1 Epílogo introductorio 410
8.2 Esencia del epílogo 411
8.3 Recomendaciones 421
Referencias bibliográficas 425
Anexos 443
ANEXO A: Matriz de analisis entrevistas en profundidad – informantes clave 444
ANEXO B: Guión de entrevistas dirigida al estamento de directivos, profesores, coordinadores y estudiantes. 530
ANEXO C: Carta de consentimiento informado. 533

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 *Antecedentes de la investigación internacionales.* 29
Tabla 2 *Antecedentes de la investigación nacionales.* 37
Tabla 3 *Acepción semántica del término latino Competentîa como acción de competir.* 51
Tabla 4 *Acepción semántica del término latino Competentîa como acción de competente.* 52
Tabla 5 *Nociones teóricas del término competencias.* 54
Tabla 6 *Consideraciones skinnerianas sobre la educación.* 65
Tabla 7 *Concepción de las competencias en los diferentes enfoques.* 73
Tabla 8 *Elementos conceptuales de los pilares de la educación.* 79
Tabla 9 *Nociones conceptuales de la competencia genérica.* 85
Tabla 10 *Nociones conceptuales de la competencia específicas.* 88
Tabla 11 *Nociones conceptuales de la competencia profesional o laboral.* 92
Tabla 12 *Nociones teórico conceptuales sobre la evaluación curricular.* 127
Tabla 13 *Nociones epistémicas de los principales modelos evaluativos.* 134
Tabla 14 *Momentos de la investigación.* 186
Tabla 15 *Informantes clave.* 190
Tabla 16 *Diagrama de Gantt sobre actividades de investigación.* 198
Tabla 17 *Matriz de categorías centrales, de orden superior y emergente con base en la evidencia empírica hallada en el análisis de datos según informantes claves.* 205
Tabla 18 *Concepción de la Evaluación Curricular.* 227
Tabla 19 *Procesos medulares.* 228
Tabla 20 *Características de la evaluación.* 229
Tabla 21 *Fines de la Evaluación curricular.* 230
Tabla 22 *Principios.* 233
Tabla 23 *Bases y fundamentos curriculares.* 235
Tabla 24 *Administradores directos e indirectos en el proceso evaluador.* 237
Tabla 25 *Formación en evaluación curricular en un enfoque por competencias* 238
Tabla 26 *Técnicas e instrumentos.* 242
Tabla 27 *Reconocimiento y comprensión de los principios filosóficos y características de la organización educativa.* 244
Tabla 28 *Evaluación permanente.* 247
Tabla 29 *Gestión administrativa del proceso evaluador.* 249

Tabla 30 *Relación y complementariedad entre los diversos niveles.* 251
Tabla 31 *Toma de decisiones para el mejoramiento* 253
Tabla 32 *Perspicuidad epistémica.* 256
Tabla 33 *La evaluación como camino hacia la mejora.* 258
Tabla 34 *Fisonomías de la evaluación.* 261
Tabla 35 *Evaluación para la calidad.* 263
Tabla 36 *La continuidad para mejora permanente.* 266
Tabla 37 *Beneficios.* 268
Tabla 38 *Ventajas de la revisión institucional.* 269
Tabla 39 *Resistencia al cambio.* 271
Tabla 40 *Comunidad externa.* 273
Tabla 41 *Proceso reflexivo.* 275
Tabla 42 *Visión prospectiva.* 277
Tabla 43 *Enfoque por competencias.* 279
Tabla 44 *Criterios deontológicos.* 281
Tabla 45 *Subcomisión.* 284
Tabla 46 *Sustentación epistémica.* 286
Tabla 47 *Calidad del quehacer educativo.* 288
Tabla 48 *Fases e implementación.* 290
Tabla 49 *Evaluación para el mejoramiento.* 291
Tabla 50 *Reflexión.* 292
Tabla 51 *Acciones.* 294
Tabla 52 *Consolidación.* 296
Tabla 53 *A corto plazo.* 372
Tabla 54 *A mediano plazo.* 374
Tabla 55 *A largo plazo.* 375
Tabla 56 *Orientaciones preinstruccionales.* 380
Tabla 57 *Orientaciones coinstruccionales.* 383
Tabla 58 *Orientaciones posinstruccionales.* 386
Tabla 59 *Fundamentos.* 391
Tabla 60 *Área de experticia del jurado validador.* 404
Tabla 61 *Encabezado inicial.* 404
Tabla 62 *Criterios y niveles descriptivos.* 406
Tabla 63 *Detalles cualitativos de la valoración.* 407

Tabla 64 *Tiempo de respuesta de los evaluadores.* 407

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 *Conceptualización del término competencia.* 57
Figura 2 *Tipos de saberes en el enfoque por competencias.* 62
Figura 3 *Los pilares de la educación.* 83
Figura 4 *Dimensiones de las competencias genéricas según la Secretaría de Educación Pública*…..... 87
Figura 5 *Tipos de competencias transversales.* 91
Figura 6 *Principales utilizaciones de la evaluación.*..... 119
Figura 7 *Primer elemento teórico de la evaluación curricular.* 121
Figura 8 *Segundo elemento teórico de la evaluación curricular*. 122
Figura 9 *Operaciones de la evaluación.* 130
Figura 10 *Tipos de Evaluación.* 132
Figura 11 *Perspectiva integral de las categorías centrales.* 204
Figura 12 *Evaluación curricular.* 226
Figura 13 *Sustentos epistémicos de la evaluación curricular.* 232
Figura 14 *Elementos orientadores de la evaluación curricular.* 234
Figura 15 *Actores en el proceso de evaluación.*..... 236
Figura 16 *Recursos para llevar a cabo la evaluación curricular.* 241
Figura 17 *Tareas previas al proceso de evaluación curricular.*..... 243
Figura 18 *Momentos de la evaluación curricular.* 246
Figura 19 *Procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular.* 248
Figura 20 *Percepción de la evaluación teórica y práctica.*..... 250
Figura 21 *Articulación institucional para la toma de decisiones.*..... 252
Figura 22 *Articulación de la evaluación en la praxis curricular teórica y práctica.* .. 255
Figura 23 *Tipos de evaluación curricular.* 257
Figura 24 *Enfoques de evaluación curricular.*..... 260
Figura 25 *Funciones de evaluación curricular.* 262
Figura 26 *Administración de la evaluación curricular.*..... 265
Figura 27 *Utilidad de la evaluación curricular.* 267
Figura 28 *Limitaciones al administrar la evaluación curricular.*..... 270
Figura 29 *Sector universitario.*..... 272
Figura 30 *Intencionalidad de la evaluación.*..... 274
Figura 31 *Pertinencia del enfoque asumido.* 276

Figura 32 *Nociones conceptuales teórico-práctico en los actores claves.* 278
Figura 33 *Comisión curricular.* 283
Figura 34 *Procesos de formación.* 285
Figura 35 *Integración de la evaluación con la praxis curricular.* 287
Figura 36 *Acompañamiento institucional.* 289
Figura 37 *Instrumentalización de la praxis curricular.* 293
Figura 38 *Visión prospectiva.* 295
Figura 39 *Generación de la teoría sustantiva.* 301
Figura 40 *Concepción de la Evaluación Curricular, procesos medulares, características y fines* 305
Figura 41 *Intención de la evaluación curricular: perfeccionamiento, sensibilidad y calidad de los procesos.* 311
Figura 42 *Características de la evaluación.* 316
Figura 43 *Ciclos de la evaluación curricular.* 318
Figura 44 *Dimensiones interrelacionadas en la evaluación para la calidad.* 320
Figura 45 *Técnicas e instrumentos empleados en la evaluación curricular.* 326
Figura 46 *Evaluación curricular bajo un enfoque por competencias.* 332
Figura 47 *Modelo epistemológico para promover la evaluación curricular en el sector universitario.* 367
Figura 48 *Fase diagnóstica.* 371
Figura 49 *Fase de planificación estratégica.* 378
Figura 50 *Fase de orientaciones.* 389
Figura 51 *Revisión permanente.* 397
Figura 52 *Criterios para conceptualizar la calidad.* 401
Figura 53 *Red semántica: evaluación curricular.* 537
Figura 54 *Red semántica: Sustentos epistémicos de la evaluación curricular* 538
Figura 55 *Red semántica: Elementos orientadores de la evaluación curricular.* 539
Figura 56 *Red semántica: Actores en el proceso de evaluación* 540
Figura 57 *Red semántica: Acciones presentes en la evaluación curricular* 541
Figura 58 *Red semántica: Recursos para llevar a cabo la evaluación curricular.* 542
Figura 59 *Red semántica: Tareas previas al proceso de evaluación curricular.* 543
Figura 60 *Red semántica: Momentos de la evaluación curricular.* 544
Figura 61 *Red semántica: Procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular.* 545
Figura 62 *Red semántica: Percepción de la evaluación teórica y práctica.* 546

Figura 63 *Red semántica: Articulación institucional para la toma de decisiones.* ... 547
Figura 64 *Red semántica: Articulación de la evaluación en la praxis curricular teórica y práctica.* 548

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi condición de tutora, hago constar que he leído con rigor y exhaustividad el trabajo de tesis doctoral a ser presentado por el ciudadano MSc. **GARCÍA COLMENARES CLEVER HUMBERTO**, titular del número de cédula de identidad V-16.460.552, para optar al título de doctor en Educación, titulado: **MODELO EPISTEMOLÓGICO PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO**. Considero que la presente investigación doctoral reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe

En la ciudad de Caracas, a los 18 días del mes de septiembre de 2023.



Dra. Ercilia Vásquez Montilla

C.I. 3.082.448

INTRODUCCIÓN

El devenir del tiempo es un fenómeno que ha impactado profusamente y con significativa vehemencia cada ámbito de la realidad tal y como es en su conjunto. Este avance ininterrumpido se caracteriza por ser un proceso perenne e irreversible en el cual los acontecimientos, acciones y circunstancias, entre otros elementos constitutivos, están ineludiblemente subordinados al cambio. Esta compleja dinámica circunscrita en la evolución continua se ha acentuado mucho más con la globalización, la mundialización y el avance de la tecnologización, cada uno de estos fenómenos conlleva de forma implícita y explícita la reconstrucción, renovación y adecuación de cada ámbito y paradigma de la sociedad, de acuerdo con las exigencias, retos y desafíos del nuevo milenio.

Los complejos procesos de renovación requieren de nuevas formas interpretativas, que posibiliten deducir y comprender profundamente las multiformes fisionomías que trae consigo la sociedad del conocimiento, la globalización y la mundialización, este interconectado e interactuante panorama impacta significativamente el contexto en su conjunto, las relaciones interpersonales y los modos de adquisición del conocimiento. Por ello, los sistemas educativos deben ir más allá un enfoque disciplinar y humanista focalizado en el “campo científico de conocimientos ya sistematizados” (Zabalza, 1999, p. 20) hacia un enfoque curricular integrador por competencias, en la que se promueva efectivamente el pensamiento crítico de los individuos, la actualización, el crecimiento y la evolución de la sociedad “en donde las coordenadas espacio- temporales y socio-históricas son valiosas herramientas para recorrer las nuevas formas de abordar el currículo, lo que nos reta a

reconocer nuevos conceptos no ajenos a la problemática curricular y a sus actores" (Polo, 2009, p. 87).

Por tanto, el abordaje de estas nuevas conceptualizaciones en los sistemas educativos universitarios permite que las acciones, tareas y metas propuestas aseguren en el individuo la capacidad crítica-cognitiva para ver y oír (significante) así como el entendimiento (significado) a nivel, micro, meso y macro de la realidad en la cual se explana el diseño curricular. Este panorama hace necesario que las instituciones educativas insertas en el sector universitario afronten ingeniosamente la transformación continua de sus planes y programas de formación, a fin de crear y recrear la realidad, aspecto que permite incorporar nuevas posibilidades de renovación y transformación curricular, acorde a las demandas de la sociedad del conocimiento digital. Por ello, para alcanzar la calidad educativa ante los retos globalizadores, es imperioso que se mejore el currículo a través de un proceso de evaluación permanente, en la cual se tomen decisiones en cuanto al valor de las coordenadas espacio-temporales y sociohistóricas de los diferentes componentes curriculares, teniendo en consideración las interconexiones e interacciones, así como su dinamismo y complejidad. Ante lo expuesto, la presente investigación surgió para abordar estas preocupaciones y para ello, a continuación, se presentan de forma pormenorizada, ocho capítulos en la cual se ofrece un marco sustantivo de respuestas, en orden a los hallazgos producto del análisis en profundidad de la evidencia empírica:

En el primer capítulo, el investigador presenta el contexto problemático del fenómeno objeto de estudio, así como las preguntas, el objetivo general y los específicos de la investigación, además de la justificación e Importancia, el valor

teórico, la relevancia social, la utilidad metodológica, las implicaciones prácticas y el propósito del estudio.

En segundo capítulo, el investigador presenta un amplio marco referencial, el cual ofrece un conjunto de teorías y de referentes epistemológicos que aportan solidez y a su vez constituyen los cimientos conceptuales de los objetivos indicados, asimismo, dan sustento al objeto de estudio de la investigación, además se proporcionan los hallazgos principales de investigaciones ejecutadas con anterioridad a través de los antecedentes. Finalmente, la investigación está apegada a las bases legales, regulaciones y pautas constitucionales de la República, con el propósito de ofrecer orientaciones jurídicas en el desarrollo del análisis del fenómeno objeto de estudio.

En el tercer capítulo, el investigador señala el enfoque metodológico que se adoptó, el tipo y diseño de la investigación asumido, los momentos que se tomaron en cuenta para llevar a cabo la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los procedimientos empleados, la credibilidad y calidad de la investigación, las consideraciones éticas y el cronograma de la investigación.

En el cuarto capítulo, el investigador realizó la interpretación y el análisis en profundidad de los todos los datos producto de la evidencia empírica, así como el abordaje de los subprocesos vinculados a la Teoría Fundamentada descritos en el apartado metodológico.

En el quinto capítulo, a la luz del proceso intelectivo conforme al análisis y a la interpretación de los datos, se consolidó la generación sustantiva de un constructo teórico de acuerdo a la emergencia de los datos de la investigación.

En el sexto capítulo, el investigador ofrece un conjunto de fundamentaciones que dan apoyo al modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario.

En el séptimo capítulo, se ofrece un panorama general sobre el proceso de validación que se empleó para comprobar la confirmabilidad, es decir, la credibilidad objetiva de la investigación y confiabilidad de los presupuestos epistémicos derivados de la información producto de la emergencia de los datos.

En el octavo capítulo, el investigador, ofrece un conjunto de reflexiones conclusivas sobre el impacto, las implicaciones, alcances y efectos que conlleva la instrumentación del proceso de evaluación curricular permanente en las organizaciones educativas insertas en el sector universitario.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento y Delimitación del Problema

La educación a lo largo de su devenir histórico ha provocado y convocado una conjunción de escenarios en donde el hombre, como entidad pensante y consciente de su realidad, se ha visto en la necesidad de evolucionar y de transfigurar el mismo hecho de la educación, que le constituye como entidad activa de la sociedad a lo largo de su actuar personal y profesional. El constante cambio de los tiempos siempre ha sido un factor ineludible que ha marcado un perenne antes y un después en el ámbito social, político, económico, cultural, educativo entre otros, puesto que, impone constantes adecuaciones y transformaciones que permitan hacer frente a la creciente complejidad de la realidad tal y como esta se manifiesta.

Hacer frente a los desafíos y oportunidades presentes en este cambiante y complejo panorama, conlleva necesariamente, a repensar, analizar y adecuar las formas y métodos que se dan por definidos como presupuestos o proposiciones, de las cuales, es posible generar un proceso deductivo del que se pueda inferir una categorización veritativa. Por tanto, todos los elementos circunscritos en la physis, es decir, en la naturaleza tal y como es en su conjunto, se ven impactados de forma significativa por factores que van desde el acelerado cambio tecnológico hasta la globalización y mundialización de todos los ámbitos de la realidad humana. Ante esta vertiginosa diversificación bajo la cual se encuentra la realidad tal y como es en su conjunto, se requiere de individuos con capacidad de pensamiento crítico, que evoque

y convoque la integralidad en cuanto a la combinación dinámica y sistemática de un conjunto de habilidades, actitudes, destrezas, aptitudes y conocimientos que coadyuven en la consolidación de propuestas de solución creativas e innovadores, que posibiliten crear y recrear el contexto de la actuación sociedad del conocimiento digital.

El desarrollo de personas con un perfil crítico e integral, es una labor compleja, que conlleva una propuesta que emerge del ámbito educativo universitario, en la cual se consolide la "formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales" (Ibáñez, 1993, p. 104). El rol que juega la educación universitaria en la sociedad y en los individuos es de capital relevancia, no solo por los conocimientos específicos y especializados que se imparten, sino que también pone en marcha a través de sus planes y programas de estudio, la concreción de una formación de calidad, en la cual los retos y las oportunidades de transformación partan de la combinación efectiva de competencias tanto básicas como profesionales, tal enfoque "promueve una enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo" (Vargas, 2008, p. 29).

La nueva sociedad del conocimiento digital es una realidad prevalente que irrumpe de forma intempestiva en la cotidianidad del ámbito social, cultural, económico, político, tecnológico y educativo. Esta sociedad se distingue por un conjunto de notas sustantivas entre las que destacan: el dinamismo tecnológico, la información prolífica y el conocimiento, esta notas vienen a significar para la sociedad contemporánea el mecanismo propulsor del desarrollo social. Ahora bien, estas continuas transformaciones de la realidad, requieren que la tarea educativa de las organizaciones

universitarias centren la formación de los individuos más allá un enfoque disciplinar y humanista focalizado en el “campo científico de conocimientos ya sistematizados” (Zabalza, 1999, p. 20) en un enfoque curricular por competencias, en el cual el experto promueva eficazmente la actualización, el crecimiento y la evolución de la sociedad acorde a las desafíos y exigencias que estable el inalterable devenir del tiempo en la realidad tal y como es en su conjunto.

A nivel mundial, regional y local, ya en el pórtico del nuevo milenio, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1996), a través de Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, propuso de forma prospectiva el fundamento de cuatro pilares, sobre el cual debía estructurase cualquier sistema educativo, en virtud de que el siglo XXI, impone al sector educativo la necesidad de pensar y adecuar los paradigmas y enfoques, con el objeto de establecer la forma en que se asumirá la enseñanza y diseño curricular de los planes y programa de estudio en un mundo que está en cambio permanente.

La educación en contexto educativo de los países latinoamericanos y del caribe (UNESCO, 2018) bajo el prisma de este multiforme, desafiante, complejo y cambiante horizonte, requiere que cualquier sistema educativo, establezca novedosos e innovadores diseños curriculares “lo cual supone transcender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados, a fin de considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona” (UNESCO, 1996, p. 96), como un individuo que combina de forma dinámica, flexible, integral y sistémica, la articulación ingeniosa de planes de soluciones, que emerjan de la capacidad del aprender a conocer, aprender a hacer,

aprender a vivir juntos, y aprender a ser, como ruta que propicie el constante crecimiento, desarrollo y solución a los complejos, difíciles y cambiantes problemas societales.

Consolidar este profuso amalgamiento de cambios, renovaciones, ajustes e innovaciones en la educación universitaria, resulta ser “más complejo que en los otros niveles del sistema educativo, por múltiples razones, entre ellas, la delimitación de las barreras entre lo que hay que saber y lo que hay que poner en práctica en un campo profesional laboral” (Polo, 2009, p. 94), por tanto para asegurar la integración dinámica entre el nivel teórico y práctico en cuanto al saber hacer, saber actuar, saber convivir y saber ser, es necesario instrumentar de forma periódica un proceso de revisión permanente en el cual se evalúen las interacciones e interconexiones de todos las actividades y metas circunscritas en la totalidad de los componentes que constituyen la “realidad contextual” (Fernández, 2010, p. 92) del currículo como diseño.

Ahora bien, valorar las “múltiples caras del currículo” (Escudero, 1999, p. 27) conlleva tener en consideración la multidimensional polisemia conceptual que caracteriza al vocablo evaluación, por tanto, a partir de esta consideración de orden semántico, merece especial atención la acepción conceptual que parte del control como recurso normativo positivista y eficientista, que se centra de forma exclusiva en los resultados, en menoscabo del entendimiento en profundidad de los procesos y factores interrelacionados e interconectados en el diseño curricular. En el sector universitario evaluar desde la atmosfera del control exclusivo en los resultados, genera un escenario problemático e intrincado, que afecta a todos los actores directos e indirectos, implicados en el ajuste del currículo como diseño que se materializa de

forma tangible en los elementos que lo componen, por tanto, urge “la necesidad de contar con un marco teórico claro acerca de la evaluación curricular y una metodología consecuente, está en relación con evitar caer en el hecho de ubicar a la evaluación dentro de concepciones y parámetros de tipo eficientista” (Brovelli, 2001, p. 104).

La evaluación del currículo como proceso tiene mayor pertinencia y relevancia en el contexto universitario, dado que el vocablo representa un acervo intelectivo en el que convergen acciones estratégicas sistemáticas y continuadas, coadyuvadas del rigor analítico, con el propósito de asegurar el entendimiento en profundidad sobre los componentes curriculares. Esta perspectiva tiene mayor valor, puesto que, combina de forma sinérgica la noción de enjuiciamiento y las perspectivas, métodos, enfoques, habilidades, actitudes, destrezas, aptitudes y conocimientos de los implicados para organizar y comprender de forma activa la información.

Por tanto, la sinergia en el proceso de evaluación del currículo, garantiza que los actores cuenten con un panorama lo más completo posible sobre los propósitos e intenciones patentes en el sistema educativo, además de detectar las áreas curriculares que requieren orientación y mejoramiento permanente. Por consiguiente, la evaluación de curricular es una tarea compleja y dinámica "imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (Brovelli, 2001, p. 102), de cualquier sistema educativo, tomando como punto de partida las características de una evaluación sistemática, contextualizada, procesual, dinámica, reflexiva, participativa y holística, estas notas posibilitan en los actores críticos “pensar y comprender la realidad educativa de un modo complejo” (Escudero, 1999, p. 27).

No obstante, en investigaciones de Fonseca y Pereira (2011), Zabalza (1999), Hernández (2013), Mata (2015) Hurtado (2020), Briceño y Chacín (2008) se infiere en relación al proceso de evaluación curricular lo siguiente:

> Se observa además que las universidades, al hablar de evaluación curricular, se refieren más al uso de indicadores y parámetros para medir los logros alcanzados en los diferentes ámbitos como alumnos, docentes, organización, entre otros, sin establecer la vinculación entre cada uno de ellos, siendo su función principal el control sobre lo que se hace y no cómo se hace (Briceño y Chacín, p. 73).

Son diversas las causas y factores que inciden para que la evaluación como proceso no se lleve a cabo de forma plena sino parcial en las universidades venezolanas, puesto que, mantienen en cierto grado apego a patrones e indicadores de carácter clásico. Esta visión mecanicista y tradicionalista resulta entrar en conflicto con la mundialización, la globalización y el acelerado cambio tecnológico, puesto que, su arjé limita la intersubjetividad (Husserl, 1985) y comprensión en profundidad en cuanto a las interacciones e interconexiones que existen en las bases institucionales sobre las cuales se asienta el diseño y desarrollo curricular, así como el análisis y la sensibilización en relación con la relevancia de la evaluación y sus fisionomías. Ante este complicado escenario las universidades han de asumir el reto de superar una evaluación “no solamente dirigida al control de la rentabilidad y la comparación sino a la mejora de los procesos evaluados” (Zabalza, 1999, p. 23).

En efecto, la evaluación en las universidades no es siempre es completa o exhaustiva producto de varias causas y factores como la ausencia de un plan de

capacitación y de sensibilización sobre la evaluación curricular como un proceso, falta de voluntad institucional para promover los cambios, ausencia de un modelo de evaluación curricular que viabilice de forma sistemática el entendimiento en cuanto los componente los curriculares, carencia de recursos materiales, económico y humanos, renuencia al cambio, desconocimiento y poco interés por comprender las bases institucionales sobre las cuales se asienta el diseño y desarrollo curricular, ausencia de planes estratégicos para promover una verdadera contextualización adaptativa, involucramiento de actores por conveniencia, participación por poder, entre otras causales. Ante este intrincado contexto curricular cabría preguntarse ¿Cuáles son los constructos teóricos que dan sustento a un modelo epistémico para promover la evaluación del currículo por competencias?

1.2 Descripción del contexto de la investigación.

La investigación se enfocó en el sector universitario, en particular en la Universidad Católica Andrés Bello, sede Montalbán, puesto que, su Proyecto Formativo Institucional de esta institución fue diseñado "como eje estructural y organizativo" (UCAB, 2013, p. 9), y su objetivo es encontrar un modelo curricular que brinde "solidez, consistencia y firmeza al proceso formativo" (p. 9).

El investigador tuvo la oportunidad de explorar y analizar de manera exhaustiva diversos aspectos, como la educación de calidad y la formación integral de los estudiantes, los cuales son considerados como elementos fundamentales en este contexto.

1.3 Preguntas específicas de la investigación.

¿Cuáles son las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo universitario centrado por competencias en la Universidad?

¿Qué relación se suscita entre la evaluación curricular teórica y la declarada en la práctica universitaria?

¿Qué tipologías de evaluación curricular están vinculadas al sector universitario?

¿Cuáles son las nociones epistémicas de evaluación curricular presente en los actores involucrados en el sector universitario?

¿Cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el nivel universitario con la praxis curricular?

1.4 Objetivos.

1.4.1 Objetivo General.

Desarrollar un modelo epistemológico atendiendo a los constructos teóricos que lo sustentan para promover la evaluación del currículo por competencias en la Universidad Católica Andrés Bello.

1.4.2 Objetivos Específicos.

1. Describir las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo centrado por competencias en el sector universitario.
2. Comparar las diferentes concepciones epistémicas sobre evaluación curricular con las declaradas en la práctica universitaria.

3. Caracterizar las diversas tipologías de evaluación curricular insertas en el sector universitario.
4. Develar la concepción de la evaluación curricular que poseen los actores involucrados en la Universidad Católica Andrés Bello.
5. Determinar cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el nivel universitario con la praxis curricular en la Universidad Católica Andrés Bello.
6. Validar a través de juicio de expertos el modelo epistémico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario en la Universidad Católica Andrés Bello.

1.5 Justificación e Importancia.

Al tener en cuenta la envergadura que tiene la evaluación curricular desde el sector universitario la presente investigación buscó reconocer responder a la urgente parvedad de examinar lo vinculado a las estrategias que permitan desarrollar un modelo epistemológico para promover la evaluación curricular por competencias en el sector universitario.

La educación por competencias es una propuesta que busca favorecer la formación integral del ser humano, sea en el sector universitario o en cualquier otro nivel del sistema educativo. Como cualquier propuesta pedagógica deberá concretarse en una planificación, en un diseño curricular y a su vez como tal debe ser objeto de evaluación permanente para asegurar que se alcancen los objetivos propuestos con la calidad esperada.

Esta investigación se justifica y adquiere importancia en virtud de que para promover la evaluación curricular por competencias en el sector universitario es necesario tener en consideración que la misma es un proceso investigativo por naturaleza interdisciplinario que permite al currículo estar en permanente construcción dada su característica de tener como misión la formación para lo cual, hay que evaluar constantemente.

La presente investigación está planteada desde un contexto para instituciones de educación universitaria que han asumido el enfoque por competencias, buscando aprendizajes exentos de tradicionalismos pero que sean trascendentales para el estudiante en una enseñanza representada por estrategias de aplicabilidad, demostración y efectividad que promuevan la responsabilidad y pensamiento crítico del alumnado en un contexto articulado por incertidumbres epistemológicas y metodológicas. Sirviendo además, para que aquellas instituciones de educación universitaria que aún no hayan asumido este enfoque.

Indiscutiblemente que el enfoque por competencias se centra en la relación del conocimiento con su puesta en práctica, tal y como lo plantea el Proyecto Institucional de la UCAB, el cual “tiene un sentido de integralidad sustentado en la articulación del proceso formativo con el trabajo y en la convergencia del saber hacer, saber conocer, saber convivir y saber ser”, (UCAB, 2013, p. 45), por lo que, la evaluación curricular permite “orientar el diseño curricular de sus diferentes carreras y la implementación de nuevos proyectos curriculares” (p. 45)

1.5.1 Valor teórico.

Esta investigación buscó desarrollar, preceptos epistémicos que sirvan de constructos teóricos que muestren la articulación entre el currículo del sector universitario y su evaluación curricular. Asimismo; desde la perspectiva teórica, la investigación ofreció información empírica sobre las estrategias que permitan desarrollar un modelo epistemológico para promover la evaluación curricular por competencias en el sector universitario.

1.5.2 Relevancia social.

La investigación desarrollada busca ofrecer un conjunto de orientaciones para el abordaje de la evaluación del currículo por competencias de manera integral y participativa en las instituciones educativas insertas en el sector universitario, ahora bien, el andamiaje de estos enunciados proposicionales permitirá mejorar la comprensión e intelección epistémica sobre las bases y fundamentos que se articulan en el complejo proceso de evaluación curricular. El entendimiento cognoscitivo en profundidad sobre las formulaciones planeadas, concede a las universidades reflexionar y tomar decisiones que mejoren permanentemente el diseño de los planes estudio y así egresar profesionales que combinen de manera dinámica conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en aras de entregar a la sociedad ciudadanos que propongan medidas altamente sustentables ante las diversas realidades problemáticas que se suscitan entre las tensiones y divergencias propias de cualquier cosmovisión societal.

1.5.3 Utilidad metodológica.

La presente investigación podrá ser asumida desde las diferentes tipologías y criterios de clasificación que se emplean para agruparlas. Por ello, se aspira a partir de los objetivos propuestos generar un modelo epistemológico que ofrezca a todos los involucrados en el complexo proceso de revisión curricular el conspicuo entendimiento de las nociones teóricas-prácticas que viabilizan la instrumentación de un referente hermenéutico sobre los heterogéneos fenómenos que son objeto de análisis. Ahora bien, dadas las tendencias actuales donde evaluar la educación y en particular lo curricular requiere de modelos de evaluación que además de evaluar el contexto, el proceso y los productos, también evalúen permanentemente desde el entendimiento en profundidad, las interacciones e interconexiones de todos los componentes curriculares. Desde esta perspectiva, se puede considerar la utilidad metodológica como válida, en virtud de que la misma servirá de provecho a otras investigaciones, en relación a las categorías de análisis, a las dimensiones teórico-prácticas y a las nuevas estrategias de comprensión sobre la evaluación del currículo que brindará el presente modelo epistémico.

1.5.4 Implicaciones prácticas.

Por su parte, la presente investigación desde la dimensión práctica adquiere sustancial trascendencia, puesto que lograría coadyuvar axiomas transformacionales, con el ideal de impulsar la gestión evaluativa no desde el control y la eficiencia sino como instrumento que optimice el ejercicio de las prácticas educativas.

Desde la perspectiva del investigador que el objetivo de la evaluación curricular, entendida desde la perspectiva del investigador, siempre ha sido recaudar información para determinar si se han logrado las metas curriculares y tener elementos para hacer los ajustes adecuados en la propuesta curricular; cuando ello sea necesario. Por esto es de suma importancia que el proceso de evaluación sea continuo, que los resultados sean confiables y que se utilicen para los procesos de revisión y cambio cuando esos procesos sean requeridos, en el entendido de que el diseño del currículo es un producto que debe adaptarse a los requisitos del entorno en el que se implementa.

1.6 Propósito del Estudio.

Desde esa perspectiva, se considera que insistir sobre el perfil constructivista de la evaluación curricular propicia más ventajas que desventajas, dado que, el propósito del presente estudio estuvo dirigido en lograr consolidar un acervo teórico que fortalezca, las bases y fundamentos, en el cual se cimenta la racionalidad (λόγος) de la diversidad discursiva de la evaluación curricular, aspecto que hace del mismo un recipiendario del Logos, como ley universal que tiene por axioma lo procesual, lo continuo y lo situacional como elementos categoriales que fundamenten y otorguen sustentabilidad axiológica y epistemológica al proyecto curricular enmarcados en el sector universitario, específicamente en la Universidad Católica Andrés Bello.

La evaluación curricular, amerita pensar, comprender y encarar a la misma como una fase procedimental de investigación participativa y colaborativa, tal categorización axiológica exige un camino epistemológico que invita a los expertos el re-pensar, de-construir y re-construir una evaluación bajo un presupuesto sustentable, cuyo nous

(inteligencia) tenga como lexema la recuperación de la calidad educativa desde el aprendizaje para el aprendizaje. Tal re-construcción no se centrará en dividir la solución de los desafíos significativos que afectan a nuestro sistema educativo.

A partir del planteamiento anterior y haciendo las disecciones referidas se podrá generar un proceso dialéctico de la evaluación curricular, en términos generales de una evolución sistemática y permanente, en donde se podrá examinar, por una parte:

a) la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje;

b) las competencias de egresos y su desempeño;

c) las metodologías didácticas utilizadas por los docentes para el logro de las competencias y por otra parte todo lo concerniente a las instituciones de educación universitaria, su modelo y/o proyecto educativo.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL

Este apartado constituye uno de los ejes medulares que componen la investigación a realizar, sobre este constructo se edifican las bases teóricas que han de conformar la plataforma de reflexión, sobre la cual se construye el estudio de los resultados obtenidos, al respecto Rodríguez y Valldeoriola (2009) sostienen que “la revisión bibliográfica y documental constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta la investigación educativa” (p. 18).

Cabe señalar, que las bases teóricas son de suma utilidad, porque describen, explican y predicen el fenómeno o hecho al que se refiere (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 42), aunado a ello, organiza el conocimiento al respecto y orienta a la investigación que se lleva a cabo sobre el fenómeno.

Por tanto, el presente arqueo bibliográfico tiene como propósito brindar una visión preliminar de la investigación, bajo la cual se pretende construir “un sistema coordinado y coherente” (Balestrini, 2006, p. 94) de los conceptos y enunciados que garanticen afiliar el planteamiento del problema a un perímetro donde adquiera una acepción semántica.

2.1 Antecedentes de la investigación.

Es de capital importancia que además de los constructos teóricos que dan sustento epistémico a la investigación, se realice una metódica exploración, sobre los trabajos que se han desarrollado con respecto al problema. Estos trabajos constituyen

los antecedentes de la investigación; los cuales, no necesariamente deben ser iguales al problema planteado, sino que pueden tener relación directa o indirecta con el mismo" (Bautista, 2009, p.12). Estas diversas investigaciones constituyen un valioso repositorio teórico, ya que "reflejan los avances y estado actual de conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones" (Arias, 2012, p. 106).

Con base en lo expuesto, los siguientes antecedentes que se enuncian a continuación, fueron analizados e interpretados de forma acuciosa, con el objeto de dar sustento al proyecto. Es importante señalar, que son escasas las investigaciones doctorales sobre la epistemología de la evaluación del currículo centrado por competencias. Esta investigación se apoya en las exploraciones realizadas en diversas bases de datos como EBSCO, Dialnet y ERIC, en la cual existe una copiosa elaboración de producciones intelectuales sobre evaluación de los aprendizajes por competencias y su significación en la formación contemporánea, no obstante, una menguada producción que analice las implicaciones y consecuencias sobre la valoración curricular ante los desafíos que demanda este enfoque.

Las investigaciones esbozadas están constituidas por análisis de fuentes directas entre las que se destacan: tesis doctorales o de maestrías, diversas investigaciones realizadas por especialistas en el área educativa, artículos y revistas arbitradas, tanto impresas como digitales, las mismas fueron seleccionadas de cara a los criterios de objetividad, pertinencia, autoridad y precisión; principios que permitieron corroborar la autenticidad y credibilidad de la información.

2.2 Antecedentes internacionales.

A continuación, se mencionan un conjunto de investigaciones internacionales, los cuales sirven de antecedentes a la presente investigación; entre cuales se destacan:

Tabla 1

Antecedentes de la investigación internacionales.

Autor	Título
Champin, D. (2014)	Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias.
Beltrán, S. (2015)	Evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación en universidades en México.
García-San Pedro, M. (2010)	Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad.
Cantillo A., y otros. (2017)	Evaluación Curricular como alternativa para la formulación de un plan de mejora en una Institución Educativa del municipio de Malambo
Luengo, L. (2008)	Evaluación del currículum de Educación Física en bachillerato en el IES “Alfonso X el Sabio” de la comunidad autónoma de la región de Murcia

Fuente: Elaboración propia (2020)

Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias. (Champin, D. 2014). Tesis doctoral para obtener el título de doctor en educación, por la Universidad Politécnica de Catalunya. La utilidad de la investigación reside en el acucioso tratamiento sobre los criterios metódicos al momento de implementar una apropiada descripción de las competencias y los principios que las definen como dimensión fundamental para una óptima evaluación.

La investigación se circunscribe en la región latinoamericana, específicamente en el contexto del Perú. Su objetivo general fue estudiar cómo y dónde la ciencia se ha ocupado de la gestión de la valoración del aprendizaje a través de la educación en un currículo por competencias. De acuerdo con el objetivo general de la investigación, se identifican los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la orientación de las teorías del aprendizaje en el siglo XX que dio paso al constructivismo, sobre la cual asienta el modelo por competencias.
2. Aclarar la terminología que hace referencia al concepto de competencia.
3. Conocer y analizar los conceptos actuales de la evaluación (assessment) con el fin de dotarnos de un lenguaje apropiado y seguro.
4. Proponer un modelo de valoración del aprendizaje tomando como universo de estudio el currículo de la escuela de medicina de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Para confeccionar el estado del arte el autor realizó una revisión de la literatura, a través de una búsqueda en el ISI Web of Knowledge – Web of Science, a partir del año 1990 hasta 2012, seleccionándose 73 artículos. Posteriormente, los resultados de

dicha búsqueda fueron analizados a través de la herramienta de análisis bibliométrico SITKIS (en su versión 1.5) en combinación con la función de tablas dinámicas del Excel, permitiendo:

1. Identificar y consultar los autores y los artículos más relevantes, asegurando que el estado del arte de la presente investigación es lo más completo y riguroso posible.
2. Localizar los autores que han recibido el mayor número de citas, pudiéndose identificar los artículos más relevantes en función de la cantidad de citas recibidas.
3. Identificar las revistas en las que dichos autores publican con mayor frecuencia.
4. Identificar qué revistas concentran el mayor número de artículos relacionados.

Finalmente, la metodología escogida para realizar la investigación se centró en el estudio de caso, metodología que utiliza técnicas tales como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, el análisis de documentos, entre otros, pudiendo contar con datos tanto cualitativos como cuantitativos. Esta metodología de estudio permite afrontar preguntas relacionadas con el “cómo” y el “por qué” se producen los fenómenos analizados, a la vez que constituye un método que permite estudiar la mayoría de las variables relevantes de una realidad concreta.

Evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación en universidades en México (Beltrán, S. 2015). La importancia de esta investigación doctoral radica en la construcción de un modelo de evaluación de competencias informativas en el que los indicadores constituyen una herramienta básica para orientar la práctica y la evaluación.

La investigación se llevó a cabo, en un conjunto de universidades mexicanas. El objetivo fue conocer si es posible desarrollar un modelo de evaluación de competencias

en información para el aprendizaje y la investigación en los estudiantes de las universidades en México. Como objetivos específicos se plantearon:

1. Analizar los temas y retos más importantes de la educación superior en México en el contexto de la sociedad del conocimiento.

2. Analizar el modelo competencial educativo para trasladarlo como modelo para la constitución de las competencias informativas.

3. Explorar los nuevos entornos digitales y los nuevos espacios para una educación acorde a la sociedad del conocimiento en México.

4. Analizar la relevancia de la alfabetización en información para la educación superior.

5. Proponer un modelo de evaluación de la alfabetización en información para la elaboración de políticas educativas.

La investigación se describe como inferencial y deductiva, fue de tipo documental, que incluyó la revisión de las fuentes bibliográficas académicas y científicas de las disciplinas en las que se enmarca el objeto de estudio. La elaboración de los indicadores es un producto de la metodología cualitativa, en él se proyectan nuevamente todos los pasos realizados en la labor de interpretación cualitativa que se llevó a cabo para la construcción del marco teórico de la tesis.

La investigación se organiza en diez capítulos, cada uno de ellos pretende ser una unidad temática, sobre un aspecto que es considerado necesario en el análisis del objeto de estudio y del que se requería abordar sus diferentes aristas para colocarlo como una pieza dentro del gran rompecabezas de la investigación.

Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad (García-San Pedro, M. 2010). Investigación para optar al título de doctor en

calidad y procesos de innovación educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona. La importancia de esta investigación para este estudio radica en los fundamentos, axiológicos, epistémicos y metodológicos para analizar la evaluación del currículo y la comprensión en términos de calidad y procesos de innovación educativa. El objetivo general de la investigación fue diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español. Como objetivos específicos se plantearon:

1. Caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto universitario español.
2. Analizar la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de grado en el mencionado contexto universitario.
3. Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española.
4. Construir un modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias.
5. Validar el modelo diseñado para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias españolas.

La investigación doctoral opta por desarrollar la investigación bajo el paradigma interpretativo-simbólico, desde un enfoque constructivista, articulado en tres fases. La primera fase, mencionada anteriormente, corresponde a un Estudio de cuatro Casos en el contexto catalán; la segunda desarrolla un Estudio de Casos en 12 titulaciones del contexto español que comenzaron a implantar los nuevos títulos de Grado en los

cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010; en la tercera fase, se diseña y valida el modelo de evaluación por competencias.

La metodología desarrollada y la colaboración y generosidad de los informantes permiten superar con creces la cantidad de datos previstos. El Estudio de Casos ofrece información contrastada, enfoques diversos sobre la integración de las competencias en las titulaciones y los procesos implantados. A la vez, recoge las experiencias, el saber y las valoraciones de informantes y expertos, lo que contribuye a conformar un corpus de conocimiento en este tema de tanta actualidad.

Finalmente, como resultado principal, se diseña y valida el Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (M.E.C.U.). Conceptualmente, se ubica en el segundo nivel de la tipología propuesta por Berdrow y Evers (2009) y representa un punto de referencia para integrar la evaluación por competencias a lo largo de un período formativo o plan de estudios.

Evaluación Curricular como alternativa para la formulación de un plan de mejora en una Institución Educativa del municipio de Malambo (Cantillo A. y otros. 2017). Trabajo de grado como requisito para optar al título de Magister en educación con énfasis en Currículo y Evaluación.

La investigación realizada tuvo como objetivo general evaluar el currículo de una Institución Educativa de Malambo y formular un plan de mejora con base en los resultados obtenidos. Como objetivos específicos se destacan los siguientes:

1. Establecer la coherencia entre el horizonte institucional, el currículo diseñado y el currículo implementado.

2. Determinar la coherencia entre los lineamientos conceptuales del currículo y el modelo pedagógico.

3. Formular un plan de mejora a partir de los datos obtenidos en la evaluación curricular.

Esta investigación resultó significativa por los aportes para comprender los aspectos ontológicos que dan sustento a la calidad de una evaluación curricular situada, reflexiva y constructivista. Según los autores la metodología se enmarca en un estudio cualitativo dentro de un paradigma hermenéutico en una dimensión ontológica.

Se trató de un estudio descriptivo no experimental donde la complejidad del fenómeno educativo hace de este estudio de caso sobre el currículo de la institución un trabajo que usa diversas técnicas para rastrear la información y contrastarla logrando de esta manera una visión objetiva, confiable y valida que hace de los investigadores unos expertos en la evaluación curricular y en el diseño de planes de mejoramiento a partir de la comprensión y análisis de los datos recogidos.

Finalmente, el diseño investigativo consistió en un estudio de casos donde se recolectó información mediante diferentes técnicas cualitativas que el equipo investigador llevó a cabo con miembros de la comunidad educativa de la institución.

Evaluación del currículum de Educación Física en bachillerato en el IES “Alfonso X el Sabio” de la comunidad autónoma de la región de Murcia. (Luengo, L. 2008). Tesis doctoral para obtener el título de doctor en educación. El objetivo general de la investigación fue valorar el currículo de Educación Física en Bachillerato en el IES Alfonso X El Sabio, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en sus tres

niveles de concreción y efectuar, en caso necesario, las modificaciones pertinentes para su mejora. La investigación resulta significativa por los aportes vinculados con los mecanismos epistémicos tanto intrínsecos como extrínseco una metaevaluación integral del currículo. Como objetivos específicos se distinguen:

1. Analizar el diseño de los tres niveles de concreción del currículo, a partir del proceso de elaboración de éste, su composición documental, utilidad, viabilidad y coherencia, así como también el nivel de conocimientos previos de los alumnos.

2. Evaluar el desarrollo del currículo, valorando la consecución de objetivos didácticos así como la adecuación de los distintos elementos que lo constituyen, tomando como referencia la pertinencia de los objetivos, el ajuste de los contenidos y las actividades, la idoneidad de la metodología, la suficiencia de recursos y tiempos, y la adecuación de los procedimientos de evaluación.

3. Valorar e interpretar los resultados obtenidos tras la aplicación del currículo en función de su eficacia, funcionalidad, estrategias metodológicas, recursos y evaluación.

4. Determinar la calidad de la evaluación del currículo a través de procesos de metaevaluación, controlando la utilidad, viabilidad, corrección y precisión del proceso evaluativo emprendido.

El trabajo constituye una investigación evaluativa en la que se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, y contempla un estudio de caso único que tiene como propósito revelar los fenómenos más significativos de dicha investigación y buscar la comprensión de los problemas educativos con vistas a su mejora a corto, medio y largo plazo.

2.2 Antecedentes nacionales.

A continuación, se mencionan un conjunto de investigaciones nacionales, los cuales sirven de antecedentes a la presente investigación; entre cuales se destacan:

Tabla 2

Antecedentes de la investigación nacionales.

Autor	Título
Vásquez, E. (2017)	Formación por Competencias de la Práctica Docente a la Práctica Pedagógica en la Universidad
Martus, M. (2009)	Propuesta de un modelo de evaluación curricular para una institución de educación superior formadora de docentes caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Ávila, M. (2015)	Evaluación del aprendizaje desde el enfoque basado en competencias.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Formación por Competencias de la Práctica Docente a la Práctica Pedagógica en la Universidad. (Vásquez, E. 2017). Tesis doctoral para optar por el título de doctora en educación. Su objetivo de investigación fue determinar los elementos representativos y esenciales que hacen factible o no la integración y desarrollo de la práctica pedagógica que demanda la formación por competencias en la UCAB. La investigación resulta importante por los sustentos empíricos que permiten

redimensionar e innovar en la praxis de una evaluación desde y hacia un enfoque competencial, eje sustantivo de una nueva dimensión formadora.

La investigación doctoral estipulo los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar el modelo curricular orientado por competencias asumido en la UCAB.

2. Analizar la comprensión y significado que los profesores tienen sobre la práctica pedagógica requerida por el modelo de competencias propuesto en la UCAB.

3. Analizar cómo los profesores, a medida que profundizan en el conocimiento del diseño curricular de la UCAB, consideran y aplican elementos que orientan y posibilitan la implementación de la práctica pedagógica, según el modelo por competencias.

4. Ofrecer aportes que contribuyan a orientar procesos de mejora.

La investigación se trata de una realidad social enfocada en un área educativa específica, en cuanto su idea central es conocer e interpretar los significados colectivos de la práctica pedagógica en el contexto de la formación por competencias en el modelo propuesto por la UCAB. La investigadora optó por la investigación cualitativa, mediante la aplicación de métodos y técnicas hermenéuticas, cuyo propósito fue describir e interpretar la realidad, a su vez el estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo.

Uno de los propósitos fundamentales de esta investigación es la necesidad de comprender la estructura de la práctica pedagógica, su relación con las funciones del profesor en el contexto específico del currículo por competencias propuesto en la UCAB, la interpretación de esos requerimientos por parte de los profesores y su posible integración en su actividad cotidiana. Cabe señalar, que esta investigación se considera exploratoria-descriptiva. La estrategia adoptada en esta investigación para el

trabajo de campo fue el estudio de caso. Dado que el énfasis estará puesto en la interpretación, se adoptó un enfoque progresivo

Finalmente, el enfoque asumido, por la investigadora generó dos consecuencias para la investigación, por una parte, hace posible considerar la relación entre el objeto de estudio (la práctica pedagógica) y el grupo en estudio (los profesores participantes del Diplomado) en tanto son reveladores de su experiencia y conciencia sobre la misma. Por la otra, las decisiones de la investigadora y sus consideraciones para la construcción de conocimientos son puntos de interesante revisión puesto que son sus reflexiones las que delimitan la cimentación del grupo en estudio, por lo que debe superar las limitaciones tratando de que el diseño sea lo más ajustado posible a la realidad y posibilidades de los casos.

Propuesta de un modelo de evaluación curricular para una institución de educación superior formadora de docentes caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Martus, M. 2009). Tesis doctoral para optar al título de doctora en Educación. El objetivo general de la investigación fue construir un modelo de evaluación curricular para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta investigación resulta ser valiosa por la comprensión holística y constructivista sobre la cultura evaluativa, como mecanismo procesual del devenir de las estructuras pedagógicas hacia la calidad y transformación del currículo centrado en un modelo por competencias. Como objetivos específicos la investigadora estipuló los siguientes:

1. Caracterizar cómo se ha realizado la evaluación curricular en la UPEL.

2. Identificar los aspectos que deben considerarse en un modelo de evaluación curricular.

3. Determinar los supuestos teóricos y componentes de un modelo de evaluación curricular para la UPEL.

4. Establecer los principios, métodos y procedimientos que deberán conformar un modelo de evaluación curricular.

La investigadora realizó una investigación cualitativa enmarcada dentro del paradigma hermenéutico interpretativo. El estudio se apoyó tanto en la investigación documental como en la investigación de campo. La exploración se realizó bajo un enfoque epistemológico cualitativo, en la cual se adoptó una muestra no paramétrica, es decir no aleatoria, y se define como cualitativa intencional.

Finalmente, las técnicas de recolección utilizadas por la autora de este estudio fueron: observación participante, la entrevista a profundidad y el análisis de contenido. El instrumento utilizado fue un guion de entrevista no estructurada, el cual permitió dirigir la conversación sostenida con los informantes claves.

Evaluación del aprendizaje desde el enfoque basado en competencias. (Ávila, M. 2015). Tesis Doctoral para optar al título de Doctora en Ciencias Humanas. Su objetivo principal generar un modelo pedagógico que oriente el proceso de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque basado en competencias. Esta investigación es importante por el conjunto de elementos circunscritos en el enfoque epistemológico introspectivo vivencial, que arroja el dato empírico sobre el ejercicio pedagógico de una evaluación en modelo por competencias. Como objetivos específicos se destacan los siguientes:

1. Generar conceptualizaciones que permitan explicar la evaluación de los aprendizajes basada en competencias.

2. Explicitar los fines de una evaluación de los aprendizajes basada en competencias.

3. Develar los elementos intervinientes en el proceso de evaluación de los aprendizajes basada en competencias.

4. Caracterizar los elementos intervinientes en el proceso de evaluación de los aprendizajes basada en competencias.

5. Determinar las conexiones existentes entre los elementos de una evaluación de los aprendizajes basada en competencias.

6. Diseñar un modelo pedagógico que oriente el proceso de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque basado en competencias.

Esta investigación giró como un estudio de naturaleza cualitativa enmarcada en la Teoría Fundamentada. La selección de este modelo de investigación obedeció a que permitió al investigador un acercamiento al contexto, que exige una descripción de alto nivel para generar conocimientos.

Entre los procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada se encuentra el denominado muestreo teórico, método a través del cual el investigador de manera simultánea realiza la recolección y el análisis de los datos, permitiéndole así ampliar la muestra cuando se requiera más información para la generación de teoría.

La investigadora asumió para desarrollar este estudio, el Modelo de Variabilidad de Investigación Educativa, propuesto por Padrón (1998), ubicándose específicamente en la estructura diacrónica, la cual considera que todo proceso de investigación evoluciona según se observe desde el punto de vista de su desenvolvimiento temporal, conformando redes de problemas abordados por diferentes sociedades del conocimiento. Finalmente, las técnicas que se emplearon fueron: entrevistas en

profundidad, grupo focal, cuestionarios. Para lograr la confiabilidad interna la investigadora empleó las siguientes estrategias:

a) Se usaron categorías descriptivas de bajo nivel de inferencias, es decir, concretas, precisas159y claras; los datos se extrajeron de fuentes primarias.

b) Se utilizó medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada (grabaciones de audio)

2.3 Bases legales.

La fundamentación legal según Villafranca (2002) “no son más que las leyes que sustentan de forma legal el desarrollo del proyecto” (p. 12). Sumado a lo anterior, Castro, M. (2001) sostiene que las bases legales “son aquellas articulaciones señaladas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, las leyes orgánicas, los reglamentos y normas que le dan basamento jurídico o que pueden condicionar el desarrollo del trabajo de investigación” (p.45). Por tanto, a la luz de las disposiciones legales se dará fundamento a la presente investigación, con el objeto de que el dato epistémico cuente con la licitud que esgrime la legislación de la República Bolivariana de Venezuela.

2.3.1 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999).

2.3.1.1 Artículo 102.

> La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrático, gratuito y obligatorio. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y

> como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La Educación es un servicio público y está fundamentada en el respecto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración activa, consiente y solidaria ....

El presente artículo establece de forma taxativa que el estado será el ente supremo, que velará porque la educación llegue a todos los ciudadanos de forma igualitaria, evitando la discriminación y marginación en la administración de sus principios. Cabe agregar, que el evento educativo tendrá matices de carácter irrenunciable tales como: la gratuidad, obligatoriedad y el espíritu de los ideales de la vida democrática.

También es preciso acotar, que el hecho educativo, tendrá como meta, el desarrollo cognitivo de todas las capacidades del individuo, buscando con ello, la transformación de los paradigmas sociales: tal realidad ha de coadyuvarse de la participación activa del órgano familiar y social, todo ello, con el anhelo de que la ciudadanía se ejercite de forma consciente en las actividades que son propias del desarrollo de una nación.

2.3.1.2 Artículo 103.

> Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus actitudes, vocación y aspiraciones. La educación es

> obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el estado realizara una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la organización de las Naciones Unidas. El estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso; permanencia y culminación en el sistema educativo…

Este artículo consagra el derecho que tiene todo ciudadano y ciudadana de recibir una educación de calidad en igualdad y sin discriminación. Aunado a ello, el mencionado artículo, destaca la obligatoriedad y el valor de irrenunciabilidad que le confiere la ley, para que todos los individuos puedan desarrollar sus capacidades cognitivas. Sumado a ello, el estado venezolano en pleno ejercicio de sus funciones ejecutivas, garantiza la gratuidad de la educación desde el nivel más primario (maternal) hasta la consecución de un título universitario. Finalmente, cabe señalar que el poder ejecutivo a través de su brazo ejecutor como lo es el gobierno, atenderá a las personas con discapacidad o quienes estén purgando una pena en prisión.

2.3.1.3 Artículo 104.

> La Educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará la actuación permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución, y a la

> Ley, en un régimen de trabajo y un nivel de vida acorde a su elevada misión...

El artículo 104, estipula que todo ciudadano que se ejercite en el magisterio de la enseñanza, está obligado por ley, a manifestar conductas que denoten una comprobada solvencia moral, aunado a ello, destaca la significación de la preparación académica que debe manifestar tanto, intra como extra-cátedra; todo ello, con el anhelo de propiciar espacios donde se erijan moradas del saber.

2.3.2 Ley Orgánica de Educación (2009).

2.3.2.1 Artículo 3.

> La presente ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos, ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Este artículo destaca como valor de primacía dentro del sistema educativo a la democracia y a la igualdad protagónica que tiene todos los individuos. Es preciso señalar, que la formación tal y como la consagra el artículo 3 ha de ser eminentemente

holística, cada ciudadano enarbole los más profundos sentimientos de identificación nacional.

2.3.2.2 Artículo 5.

> El Estado Docente, es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. El Estado docente se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias, de acuerdo con los principios que rigen la presente Ley. El Estado asegura el cumplimiento de estas condiciones en las instituciones educativas privadas autorizadas.

2.3.2.3 Artículo 6.

> Se refiere a las competencias del Estado docente, como órgano nacional que ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia: Garantiza, Regula, supervisa y controla, Planifica, ejecuta, coordina

políticas y programas, Promueve, integra y facilita la participación social, Promueve la integración cultural y educativa regional y universal de la educación y para la Educación en el país.

Los mencionados artículos estipulan que será el Estado en ente rector de todo el proceso educativo de la República, cuyo interés máximo residirá en el fortalecimiento y desarrollo integral de las instituciones educativas oficiales. Para ello, se valdrá de políticas sociales como deber irrenunciable y servicio público que busca la igualdad y promoción de toda la comunidad educativa y de las organizaciones comunitarias.

2.3.2.4 Artículo 38.

La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimiento y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Esta disposición legal estipula la exigencia de una actualización constante, la cual ha de llevarse a cabo por medio de políticas, programas y proyectos; todo ello, con la aspiración de forjar pedagogos y estudiantes con una capacidad altamente crítica, reflexiva y participativa sobre el progreso y la transformación que requiere la nación.

2.3.4 Ley de Universidades (1970).

2.3.4.1 Artículo 1.

“La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a los profesores en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre.” Este artículo conmina a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, hacia la auscultación y el descubrimiento de los mecanismos internos que entrañan las dimensiones fenoménicas, circunscritas en la naturaleza; esta prospección sobre el Saber, consolida en la conjunción de intereses intelectuales, el apuntalamiento sustantivo los valores capitales del hombre.

2.3.4.2 Artículo 2.

“Las Universidades son instituciones al servicio de la nación y a ellas les corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.” Esta disposición legal, tiene como aspecto subyacente la dimensión pedagógica, ésta abocada a la educación y transformación de la nación, como fenómeno complejo y multirreferencial, acción doctrinaria que busca iluminar los dilemas y controversias que se oscurezcan produzco del escepticismo epistémico, moral y ético.

2.3.4.3 Artículo 18.

> Elaborar, en lapsos no menores de diez años, un informe de evaluación del sistema universitario vigente que, con base en las experiencias escogidas, deberá contener proposiciones y recomendaciones concretas sobre las reformas legales, administrativas y académicas que el Consejo considere necesarias para la continua renovación de los sistemas universitarios.

Este artículo, instaura como artilugio procedimental, la evaluación de la estructura del sector universitario, este peritaje ha de transitar por los diversos estamentos administrativos y de orden académico, en aras de originar una cultura valorativa que invite de forma continua a la transformación y al devenir concreto del desarrollo de la comunidad universitaria para así consolidar la tarea de indagar sobre la verdad y el fortalecimiento de los valores esenciales del hombre.

2. 4 Bases teóricas.

2.4.1 Esencia y naturaleza teórica de las competencias y del currículo.

A lo largo del cambio del tiempo, son múltiples los pensadores e investigadores, tanto de la esfera educativa como del ámbito profesional, que han mostrado preocupación, por brindar una conspicua aproximación epistémica del término competencias, empero, el vocablo en sí; no cuenta con una avenencia definitoria precisa. Ahora bien, como punto de partida se plantea arrancar del vocablo

competencias como componente conceptual de la presente investigación doctoral. Asimismo, en este capítulo se ahondarán los siguientes aspectos, a saber, destaco:

2.4.1.1 Devenir histórico y aproximación semántica al vocablo competencias.

2.4.1.2 Dimensión ontológica de las competencias.

2.4.1.3 Epistemología de las competencias.

2.4.1.4 Enfoques teóricos sobre la formación por competencias.

2.4.1.5 Pilares de la formación por competencias.

2.4.1.6 Tipologías competenciales.

2.4.1.7 Prolegómenos.

2.4.1.8 Polisemia o univocidad en la episteme del concepto curricular.

2.4.1.9 Bases y fundamentos del currículo como antecedentes epistemológicos de la praxis educativa.

2.4.1.10 Consideraciones éticas del quehacer docente

2.4.1.1 Devenir histórico y aproximación semántica al vocablo competencias.

Al momento de iniciar este periplo histórico sobre el origen y uso del vocablo competencias, lo podemos hallar en la época Clásica de la cultura griega, específicamente en el célebre diálogo platónico Lisis en griego *Λύσις*, el cual versa sobre la búsqueda de una autentica definición sobre la naturaleza de la amistad. En la obra se usa de forma magistral la palabra “ikanótis” (ικανοτης) la cual tiene como lexema “ikano” originario de “iknoumai” (αφικνούμαι) que viene a representar desde el punto de vista de su significación “llegar”. Esta acepción semántica se traduce literalmente como la cualidad de “ser ikanos”, es decir, ser capaz de llegar, tener la

capacidad de alcanzar una meta u obtener una cierta habilidad o destreza para conquistar aquello que se emprende. Mulder, Weigel y Collings (2007) señalan lo siguiente:

> Con anterioridad en el tiempo, el Código de Hammurabi (1792-1750 BC) menciona un concepto comparable. En el Epilogue, un texto traducido al francés se puede leer: “Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l’ordre équitable.” (p. 3)

Desde la concepción del argot latino el término competencia tiene su origen en los verbos competentîa (Competencia) y compêtens (competente). Las siguientes tablas ilustran las diversas concepciones semánticas sobre la significación del vocablo competencia, según el diccionario de la Real Lengua Española (2014):

Tabla 3

Acepción semántica del término latino Competentîa como acción de competir.

Del lat. Competentîa; cf. competir.	
Acepción	**Centradas**
1. f. Disputa o contienda 2. f. Oposición o rivalidad 3. f. Situación de empresas que rivalizan. 4. f. Persona o grupo rival. 5. f. Am. Competición deportiva	Entidades u organismos cuya máxima (competĕre) está contender entre sí, aspirando unas y otras con empeño a una misma cosa

Fuente: Elaboración propia, basada en la RAE (2021)

Tabla 4

Acepción semántica del término latino Competentîa como acción de competente.

Del lat. Competentîa; cf. competente.	
Acepción	**Centradas**
1. f. incumbencia. 2. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.	En los siguientes componentes léxicos: - Con: junto, - Petere: dirigirse a, - Sufijo nte: agente La conjunto léxica que evoca y convoca al agente o entidad que dirige su acción hacia la búsqueda (compĕtens) de todo aquello que emprende.

Fuente: Elaboración propia, basada en la RAE (2021).

Las tablas anteriores, patentizan un patrimonio teórico, que evocan claramente una visión dicotómica (διχοτομία) del vocablo competencia, dado que uno alude a competĕre, entendiéndose éste como la acción de competir por algo, mientras que, compĕtens se concibe como la indagación de aquello para cual se es hábil o se es poseedor de una destreza, asimismo, García-San Pedro (2010) señala que desde la perspectiva etimológica se evidencian tres significados entre los que se destacan:

“competencia como rivalidad o contienda, como incumbencia y como aptitud e idoneidad. No obstante, en la práctica, se hace un uso muy variado del término” (p. 40).

Durante la Edad Moderna, especialmente en el siglo XVI (Frade, 2007) también conocido como el Siglo de las Colonias, el concepto de competencias era aceptado en las lenguas de habla inglesa, holandesa y francesa, por lo que se deja en diáfana franqueza, que la noción histórica y epistémica, sobre el constructor teórico inserto en la esencia subyacente del término, evoca un concepto multirreferencial, entendiendo este como una vocablo plural que propende diversos ángulos de aproximación teórica, al respecto Mulder, Weigel y Collings (2007) denotan:

> En la misma época se data el uso de las palabras competence y competency en la Europaoccidental. Así que queda claro que el concepto de competencia tiene una amplia historia, por ello no es sorprendente que ser profesionalmente competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, haya sido una aspiración a lo largo de los tiempos. (p. 3)

La acepción semántica referida al término competencia se remonta históricamente al siglo XX, específicamente a la década de los años sesenta y setenta, locución vinculada concretamente al ámbito laboral; relacionándola con la pericia y/o habilidad que necesita un profesional para desarrollar una actividad. No obstante, “fue hasta 1980 que el término empezó a ser utilizado en el ámbito de la educación, y a partir de 1990, se comenzó a elaborar modelos para implementar competencias en

diferentes niveles educativos, hasta abarcar todos los niveles" (Observatorio Tecnológico de Monterey, 2015, p. 4).

El término competencias posee muchas acepciones semánticas por lo que se partirá en una primera instancia de su sentido etimológico; la misma deriva de la palabra latina «competeré» que se traduce como aspirar, ir al encuentro de; es por ello, que competencia apunta directamente a la "quien tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto" (Moliner 1999).

Tabla 5

Nociones teóricas del término competencias.

PANORAMA	GRIEGA	LATINA	MODERNA	SIGLO XX
Histórico	Diálogo de Platón "Lisis"	La Europa del medieval	Siglo de las Colonias	Locución vinculada concretamente al ámbito laboral
Etimológico	cualidad de "ser "ikanos", es decir, ser capaz de llegar	verbos competentîa (Competencia) y compêtens (competente)	palabras competence y competency en la Europa occidental	
Semántico	Ser capaz de llegar, tener la capacidad de	competĕre, entendiéndose éste como	Ser suficientemente capaz y	Pericia y/o habilidad que necesita un profesional para

PANORAMA	GRIEGA	LATINA	MODERNA	SIGLO XX
	alcanzar una meta u obtener una cierta habilidad o destreza para conquistar aquello que se emprende	la acción de competir por algo, mientras que, compĕtens se concibe como la indagación de aquello para cual se es hábil o se es poseedor de una destreza	poder desempeñar ciertas tareas	desarrollar una actividad

Fuente: Elaboración propia (2020).

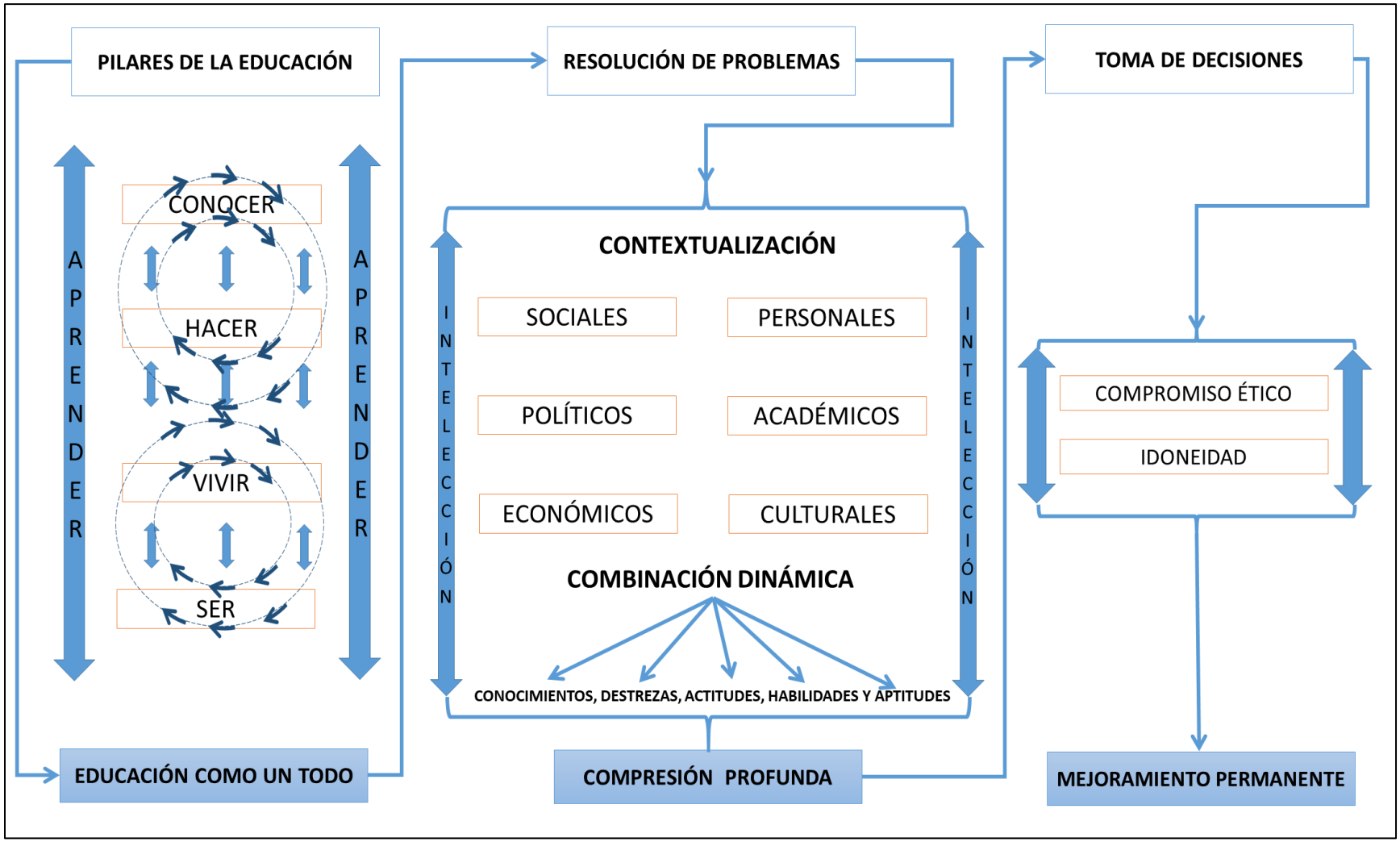
En efecto, las competencias podrían ser concebidas como una combinación de cualidades fundamentales que posee el individuo, las cuales arguyen formas de actuar o de pensar; al respecto Roca (2004), sostiene que las competencias “son un conjunto de hábitos (a nivel de conductas, pero también de pensamientos y emociones), que permiten mejorar relaciones interpersonales, obtener resultados exitosos y conseguir que los demás no impidan lograr objetivos propuestos” (p. 45).

De acuerdo con lo expuesto en la figura n° 1, el concepto de competencia puede ser entendido como un conjunto de habilidades integrales que se utilizan para abordar situaciones problemáticas en diversos contextos, como el profesional, académico y social, entre otros. Estas habilidades requieren criterios de desempeño y formación en valores, con el fin de fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje y la capacidad de regularse un mismo.

Por ende, las competencias en todos los niveles de profesionalismo gerencial pudieran considerarse un instrumento irreemplazable para el perfeccionamiento y auge de la vida de la organización; cabe señalar, que por medio de la aprehensión de la episteme circunscrita en las competencias gerenciales, se puede comprender la forma en que los las universidades deben entender y manejar procesos básicos en una situación delimitada, posibilitando y por antonomasia potenciando el impulso de los oficios específicos inherentes.

Figura 1

Conceptualización del término competencia.



Fuente: Elaboración propia (2020).

Ahora bien, según lo expresado en la figura anterior, las competencias gerenciales son un “conjunto de conocimientos, destrezas, comportamientos y actitudes que necesita una persona para ser eficiente en una amplia gama de labores gerenciales y en diversas organizaciones” (Hellriegel, Jackson y Slocum, 2006, p. 5); en ese mismo sentido, Marcano y Finol (2007) señalan que las competencias gerenciales son aquellas que deben reflejar la conducta para el futuro éxito de la empresa u organización” (p. 417).

Significa entonces, que ser competente «competeré» no es una realidad hetera, sino un ir, un aspirar hacia la excelencia, que posibilita un futuro potenciado hacia la conquista de las metas; todo ello, acompañado de elementos claves tales como: la visión, la información y la cultura; trípode que sirve de brújula para que las universidades puedan forjar un liderazgo que se trasluzca en una auténtica transformación de su gestión administrativa.

2.4.1.2 Dimensión ontológica de las competencias

El vocablo ontología ineludiblemente nos remite a una de las disciplinas de la madre de todas las ciencias, la filosofía (φιλοσοφία). Según el diccionario de la Real Lengua Española, el término ontología (ὄντολογία) está constituido morfológicamente por dos lexemas del griego antiguo, ὄν —genitivo ὄντος— que significa ente y de λόγος, que representa ciencia, estudio y teoría. Esta rama tiene por objeto el estudio del Ser, es decir, se encarga de reflexionar sobre los “modos esenciales de las cosas” (Posada-Ramírez, 2014, p. 72). Está cavilación por lo que hay y existe, tiene especial interés por los elementos que constituyen la esencia subyacente de las cosas, por lo

que, este análisis ha de buscar el arjé que hace que lo que exista sea en cuanto tal lo que es.

Desde una concepción semántica mucho más sencilla, la ontología es el juicio que se elabora sobre el carácter de la realidad (Physis en griego Φύσις), por lo que el objeto primario de esta rama de la filosofía se centrará en determinar la concepción subyacente del Ser de las cosas (del latín subiacentis), ir a las estructuras que están por debajo u ocultas.

Ahora bien, el vocablo ontología tiene como génesis el período de la modernidad, específicamente el siglo XVII, siendo acuñado por dos pensadores filosóficos, Rudolf Göckel y Jacob Lorhard, éstos denotaron un especial interés por dar cuenta de lo que es. Por lo que ontología, será considerada como “el estudio del ser de lo que es y remite, por lo tanto, a lo que hemos llamado el carácter de la realidad” (Echeverría, 2016).

Con referencia a lo anterior, en la Grecia Clásica los pensadores filosóficos de la talla de Sócrates, Platón y Aristóteles también se preocuparon por dar una explicación de la realidad, no al modo de los primeros filósofos de la naturaleza o filósofos lógicos, sino bajo el carácter de conferir una significación y un significante a la realidad que evoque, convoque y provoque lo que es en sí la realidad en cuanto tal, en cuanto subyace al propio arjé que le constituye en cuanto es. Bajo el preludio de estas consideraciones semánticas, según Echeverría, 2016:

> A partir de lo anterior, es posible ir incluso más lejos y desarrollar lo que llamamos ontologías “regionales”. Ello implica el desarrollar miradas

> ontológicas sobre ámbitos o dominios particulares de la realidad. De esta forma, podemos hablar de una mirada ontológica del quehacer educativo, o del quehacer empresarial, o del quehacer espiritual, etc. Cualquier dominio de la realidad humana permite, en consecuencia, su reconstrucción ontológica. (p. 16)

Conforme a lo señalado por el autor, es pertinente indicar que desde la región ontológica circunscrita en el quehacer educativo centrado en un modelo por competencias, en la cual se concibe la formación del hombre como una "una labor integradora de las diversas capacidades humanas" (Tovar y Serna 2011, p. 19), ésta amparada bajo los pilares de la educación como el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, saberes que otorgan a la formación por competencias en el sector universitario, una comprensión sobre los modos esenciales en cómo estas logran hacer que las cosas en cuanto que son, logren dar cuenta de la realidad concreta, la cual deviene hacia un desarrollo integrado, autónomo y dinámico de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el participante forja en su tránsito educativo.

La ontología competencial posibilita reconocer las necesidades (lo que en griego muchas veces es llamado Ananké -Ἀνάγκη-), reales que demandan las exigencias del ser profesional y personal de los hombres de este período histórico. La dimensión ontológica de las competencias permite integrar un conjunto acoplado y articulado de capacidades, destrezas, conocimientos, habilidades, valores y actitudes dentro de los diversos modos contextuales existentes.

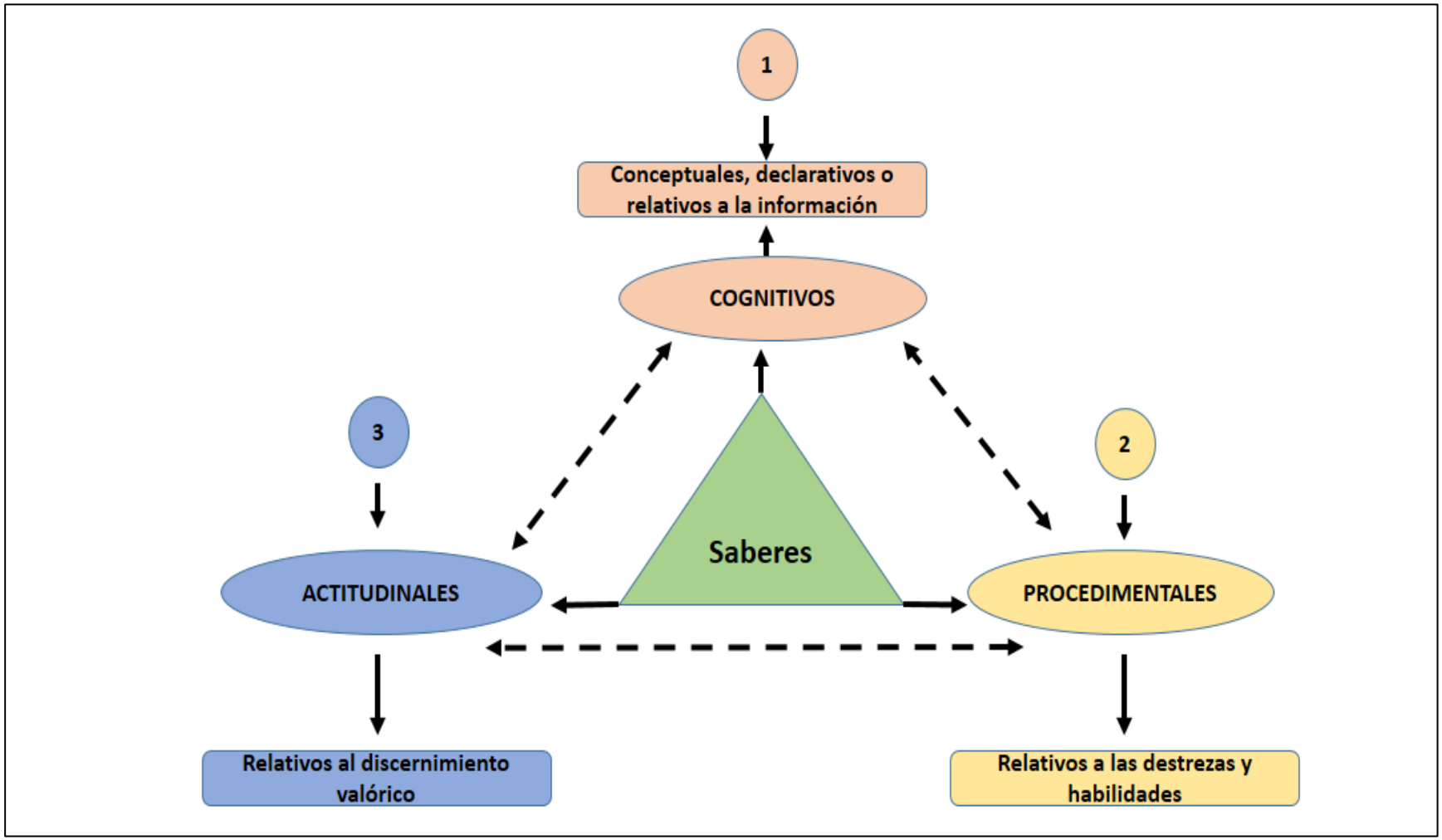
2.4.1.3 Epistemología de un enfoque integral por competencias.

Para tener una dimensión cognoscible sobre la epistemología de las competencias es preciso dilucidar sobre el sentido etimológico del vocablo epistemología. Esta rama de la filosofía se encarga de estudiar sobre la génesis, esencia y validez de conocimiento; según el diccionario de filosofía Akal (2004) este vocablo de origen griego se compone de dos palabras, episteme (ἐπιστήμη) que significa conocimiento y logos (λόγος) que se interpreta bajo tres acepciones semánticas: razón, palabra y explicación. La epistemología como disciplina tiene como tarea fundamental, analizar los cimientos y métodos del conocimiento científico; toma en consideración factores socio-históricos y psicológicos, con el propósito de establecer la "naturaleza y la justificación de las características definitorias y las condiciones sustantivas" (Diccionario Akal de Filosofía 2004, p. 293) del objeto y/o fenómeno de estudio.

Bajo este preludio etimológico, urge la necesidad de establecer cuál es la génesis, esencia y validez del conocimiento, en la cual se cimenta un enfoque por competencias. Según Cordero y otros (2018), "las competencias -en las distintas perspectivas que hay sobre el tema logran articular muy acertadamente tres tipos de saberes: los de índole cognitivo, los de índole procedimental y los de índole actitudinal" (p. 45). Ahora bien, la siguiente figura ilustra de forma sintética, la articulación y relaciones de estos saberes.

Figura 2

Tipos de saberes en el enfoque por competencias.



Fuente: Cordero y otros (2018). Elaboración propia (2020).

Este andamiaje epistémico, posibilita en la persona una estructura transformacional de saberes que lo faculta en la compresión y desarrollo integral de las capacidades, destrezas y habilidades, de orden cognitivo, actitudinal y procedimental, en aras de cavilar e intervenir en diversos contextos socio-históricos en los cuales se desenvuelve. Por lo que, un enfoque competencial exige no la mera intelección de la actividad o lista de labores; sino la aprehensión reflexiva y situada de su actuación, en la cual se promueva desde la perspectiva epistemológica una cavilación reflexiva. A modo de colofón, Cordero y otros (2018) sostienen que:

> La consideración epistemológica, en suma, radica justamente en la articulación o síntesis de capacidades o saberes, es decir, cuando hablamos de competencias estamos hablando de integración o articulación de saberes de distinta índole que se da simultáneamente en el desempeño profesional, la distinción, en consecuencia, es analítica y muy útil a la hora de trabajar el currículo, porque permite asegurar que estén atendidas las distintas dimensiones del saber humano y no sólo las cognitivas. (p. 45).

2.4.1.4 Enfoques teóricos que direccionan la formación por competencias.

Según el filósofo, físico y epistemólogo argentino Mario Bunge (2002), el vocablo enfoque alude a una manera de mirar las cosas o conjunto de nociones, dimensión que permite el abordaje de las distintas aporías relativas a ellas. Bajo este preludio conceptual, son diversos los enfoques que se han aproximado a la formación bajo un enfoque por competencias, aunque, en la presente investigación solo se

ahondarán sobre aquellos que han incidido de forma significativa en la educación contemporánea, entre los que se destacan:

2.4.1.4.1 El conductista

2.4.1.4.2 El funcionalista

2.4.1.4.3 El constructivista

2.4.1.4.4 El sistémico – complejo.

2.4.1.4.1 Enfoque conductista.

La formación durante gran parte de siglo XX, en especial los años 70, 80 y 90 estuvo direccionada bajo la corriente conductista del aprendizaje, en la cual se concebía la enseñanza como un todo estructurado, susceptible de ser orienta por los principios del condicionamiento operante (Zepeda, 2004). Esta perspectiva conductual sobre la educación tiene como objetivo último; que el individuo adquiera una amplia colección de conocimientos enciclopédicos, que se interpreten en un beneficio para el colectivo.

La dimensión curricular bajo este enfoque se perfila hacia un aprendizaje organizado en objetivos medibles y observables, lo que será denominado como una enseñanza programada (Boada y Cols, 1988), aspecto que será reseñado como una de las más conspicuas aportaciones del enfoque conductual a la esfera educativa.

Parafraseando a Zepeda 2004, es importante tener consideración, desde un panorama skinneriano que la formación bajo la perspectiva tradicional ha tenido una serie de carencias que dificultan el aprendizaje, tales como:

1. Una de ellas es que provee al estudiante más de consecuencias aversivas que positivas.
2. Otras fallas frecuentes son la secuenciación de los materiales de instrucción y la instrucción colectiva.

Según Zepeda 2004, la comprobación de estas deficiencias propició que Skinnner esbozara un conjunto de consideraciones aceptadas durante las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX, con el aporte de la enseñanza programada. Estas consideraciones pueden catalogarse en la siguiente tabla en cinco resumidos puntos:

Tabla 6

Consideraciones skinnerianas sobre la educación.

Consideración	Repercusión operante
Definición operativa del aprendizaje	Lo que implica la formulación de objetivos educativos en términos concretos conductuales
el principio de “aproximaciones sucesivas”	las tareas deben plantearse subdivididas en sus más elementales partes para que puedan ser aprendidas
el contexto educativo debe recurrirse a la objetividad	De tal forma que cada ítem de todo programa académico debe exigir del estudiante una respuesta observable
El recurso de motivadores intrínsecos	Lo que implica proveer al estudiante de retroalimentación inmediata sobre cada realización

Consideración	Repercusión operante
Ritmo programado	Reconocer que cada escolar sigue su propio ritmo de aprendizaje.

Fuente: Zepeda 2004, p. 15 y 16. Elaboración propia (2020)

Bajo este panorama, surge la noción de competencias, la cual es vista como una característica vinculada necesariamente con el desempeño o ejecución en términos de eficiencia, medible y observable; sobre la realización de una labor concreta. El enfoque conductual de acuerdo con Mertens (2002), se orienta en "identificar las capacidades de fondo de la persona que conlleva a desempeños superiores en la organización" (p.3). Lo esbozado anteriormente, acentúa el aceptar las competencias como aquello que el individuo puede ejecutar conforme a las habilidades que adquiere del saber hacer y no como un todo integral desde su complejidad.

Para la década de los años 70 y 80 los planteamientos por competencias propuestos por MaClellan (1973), se centraron en asumir y determinar las competencias que permitieran pronosticar un desempeño programado, cuyos atributos y características sustantivas, se centraran en la ejecución habilidosa de una labor de forma altamente eficiente. El propósito de las competencias bajo esta perspectiva se direcciona por la evaluación dentro del contexto empresarial. Según Gimeno (2008) en la interpretación conductista de las competencias como habilidades existen tres características que cuestionan seriamente su potencialidad científica y minan definitivamente su virtualidad educativa:

En primer lugar, la necesidad de fragmentar los comportamientos y las conductas complejas en tareas o actividades discretas, micro competencias, que pueden aprenderse, entrenarse y reproducirse de manera simple e independiente cuantas veces se requiera.

En segundo lugar, una concepción mecanicista y lineal de las relaciones entre micro competencias, entre estímulos y respuestas o entre acontecimientos y comportamientos. Así pues, con independencia de las situaciones, problemas, contextos o personas, una micro conducta puede reproducirse con facilidad pues es independiente del contexto y de las situaciones, y siempre se comporta de manera previsible.

En tercer lugar, la creencia en la posibilidad y necesidad de sumar y yuxtaponer las micro conductas o competencias para la formación de comportamientos más complejos. Es evidente que el enfoque conductista implicar asumir a las competencias como este conjunto de habilidades (saber hacer), en la cual se gesta un comportamiento observable, medible y sin relación con los elementos sustantivos complejos, que se puedan suscitar producto de la interacción con el contexto. Este enfoque, confunde a la competencia con una mera pericia, la cual tiene como condición lo individual y a su vez pueden observarse “como libres de valores e independientes del color de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan” (Gimeno, 2008, p. 74.)

2.4.1.4.2 Enfoque funcionalista.

Esta perspectiva de origen anglosajón concibe a las competencias en clave a las funciones que un individuo desempeña en su contexto laboral, con vehemencia en los resultados o rubros generados de la labor, es importante, Se consideró que los procedimientos anteriormente señalados fueron empleados por el investigador conforme a las necesidades que demanda el análisis de los datos recolectados, que este enfoque no presta interés en cómo se logra operacionalizar la ejecución de los desempeños de un individuo; sino en el rendimiento de sus procesos laborales. Por lo que, “solamente se verificará que se ha logrado con una competencia pero no cómo se logró lo cual dificulta la aplicabilidad de la descripción de la competencia a los procesos formativos profesionales.” (Prieto, 2007, p.2).

Asimismo, la investigación de Tobón (2007) señala que este enfoque “enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas” (p. 6). Este enfoque menoscaba el papel que juegan las competencias al ser estas un constructo complejo, que se asienta epistémicamente tanto en los pilares de la educación como en los diversos constructos teóricos que se han desarrollado.

Es importante destacar, que las competencias no solo buscan accionar la capacidad de un individuo para la ejecución de actividades y el logro de resultados, la dimensión competencial busca integrar un conjunto acoplado y articulado de capacidades, destrezas, conocimientos con el objeto de accionar y consolidar en las

personas con formación integral con sentido ético y moral. El Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEC) manifiesta en la investigación titulada: trabajo Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate, lo siguiente:

> El enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en términos de mercado laboral y gestión de recursos humanos no han hecho sino esbozarse en el horizonte del siglo XXI (CIDEC, 1999, p.10).

El caso más característico de uso de este enfoque funcionalista se centra geográficamente en el Reino Unido, específicamente en Inglaterra, Gales e Irlanda, con la creación del "sistema nacional de competencias laborales (National Vocational Qualification, NVQ) y a la instalación del correspondiente consejo nacional (NCVQ)" (Mertens, 1996, p. 74).

El NVQ, se centró en las habilidades prácticas que tenían que demostrar los participantes para llevar a cabo su trabajo, por lo que a través de la evaluación los candidatos debían responder a los estándares nacionales de ocupación que delineaban las competencias esperadas en cualquier sitio de trabajo, por lo que en "las competencias se analizan las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras". (Mertens, 1996, p. 75).

Un aspecto distintivo del enfoque funcionalista centrado en el sistema NVQ reside delinea rubros más no procedimientos, le interesan los resultados que se susciten de la intervención funcional del individuo, no en el cómo se conciben las cosas. Un aspecto de relevancia en el estudio del procedimiento funcional tras cada NVQ, es que solo apunta el qué y no al cómo lo ejecutaron.

2.4.1.4.3 Enfoque constructivista.

Este enfoque tiene como principal representante al pedagogo de origen francés Bertrand Schwartz, el cual sostiene que el concepto constructivista alude a que aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación (Schwartz, 1995). El método schwartziano se opone al desarrollo de una dimensión competencial y de los preceptos normativos de forma desvinculada, no se puede forjar un proceso de formación exclusivamente funcional, sino que la construcción de las competencias concebidas como un proceso complejo, otorga relieve al individuo, sus fines y capacidades.

Es importante soslayar que este enfoque concibe la asunción de las competencias como un proceso en el cual se fomenta, empuja y se origina la enseñanza para el hacer que no solo prepara, sino que transforma la forma en cómo se hacen. Esta percepción de las competencias esboza la unidad y el punto en el cual confluyen diversos procesos complejos de integración, por lo que “esta integración sugiere que los elementos involucrados en la competencia sean expuestos a distintos acomodos y a diferentes condiciones de análisis” (OEI, 2000, p. 14). Según Cuevas,

Rocha, Casco y Martínez, (2011) entre el constructivismo y las competencias se suscita una diferencia holística, a saber:

> La diferencia está en que el constructivismo se centra en la construcción de conocimientos, y las competencias emplean esos conocimientos y construyen otros para el dominio experto de tareas, contenidos, destrezas y procedimientos para dar soluciones y transferir experiencias, organizando, decidiendo y asumiendo responsabilidades. (p. 8).

El enfoque constructivista y las competencias, constituye un binomio transformacional de la labor de individuo, ya que no solo se centra en el hacer, sino que busca que el hacer se coadyuve de cómo hacerlo, aspecto esencial en la construcción del saber hacer, que permite vincular "habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional" (Tobón, 2007, p. 19).

El enfoque constructivista favorece al individuo por cuanto éste, puede a la luz de diversas estrategias (Schwartz, 1995), construir conocimientos, que le faculten para intervenir en los múltiples contextos problemáticos; estos saberes bajo el desarrollo de las competencias le permitirán instrumentalizar lo aprehendido a los inéditos contextos en los cuales se desenvuelva.

2.4.1.4.4 Enfoque sistémico – complejo.

Este enfoque es una forma original de observar y examinar la evolución de la educación a lo largo de su devenir histórico, la cual apunta a una en la consolidación de acciones integrales, complejas y colaborativas de carácter transversal y

autoorganizativo, cuyo interés reside en “formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global, lo cual se debe reflejar en poseer las competencias necesarias para la realización personal, el afianzamiento del tejido social y el desempeño profesional-empresarial” (Tobón, 2007, p. 20).

El individuo, concebido como una entidad viviente, no puede ser avistado como una proposición atómica, es decir, una estructura yuxtapuesta sin nexos basculantes; éste debe ser tenido en consideración como un enunciado molecular, en la cual se vincule con el todo de forma integral; esta perspectiva compleja, conmina la conjunción de competencias y saberes que desplieguen en el ser humano una actuación global de cara a los desafíos que demanda la heterogeneidad de contextos.

Este enfoque sistémico-complejo exige por parte de la persona un proceso de sinergia, es decir, concordancia entre el qué y cómo accionar un plan articulado, dinámico, ético, en aras de promover una transformación completa la realidad. Al respecto, Martínez, (2011), señala que se trata de integrar nuestros conocimientos en el paradigma sistémico, pues, como dice | von Bertalanffy, "desde el átomo hasta la galaxia vivimos en un mundo de sistemas" (1981: 47); y esto, desde lo inconmensurablemente grande hasta lo infinitesimalmente pequeño.

A continuación, en la siguiente tabla se muestra un epítome sobre la concepción de las competencias en los diferentes enfoques.

Tabla 7

Concepción de las competencias en los diferentes enfoques.

Enfoque	Definición	Epistemología	Metodología curricular
Enfoque conductual	Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neo-positivista	- Entrevistas - Observación y registro de conducta - Análisis de casos
Enfoque Funcionalista	Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en	Funcionalismo	Método del análisis funcional

Enfoque	Definición	Epistemología	Metodología curricular
	funciones definidas.		
Enfoque Constructivista	Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo	ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica)
Enfoque complejo	Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética,	Pensamiento complejo	- Análisis de procesos - Investigación acción pedagógica

Enfoque	Definición	Epistemología	Metodología curricular
	buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibro con el ambiente.		

Fuente: Tobón (2007) p. 19-20

Desde el punto de vista de las teorías de aprendizaje que inciden de forma representativa en la estructuración del currículo centrado por competencias vienen a ser la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, el constructivismo de Jean Piaget y la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Ahora bien, el primer constructo teórico considera que la evaluación del currículo centrado por competencias desde la concepción epistémica del aprendizaje significativo, adquiere un carácter de "significados claros, precisos, diferenciados y transferibles" (Salazar y Marques, 2012, p. 13), con el objeto de que proceso de evaluación curricular sea en todo caso una labor pertinente, con agudo carácter participativo, holístico y autentico. Para instrumentalizar tal desafío, la evaluación del currículo debe focalizarse en los procesos más que en los resultados (Salazar, 2018) por lo que la evaluación debe ser un vehículo que por lado favorezca el aprendizaje significativo y que el otro se

coadyuve a los axiomas (principios) esenciales del “constructivismo dinámico” (Pozo, 1989, p. 6).

Por tanto, al examinar la evaluación del currículo centrado por competencias desde la teoría ausubeliana, invita a pensar, comprender y encarar a la misma como una fase procedimental de investigación participativa y colaborativa, tal categorización axiológica exige un camino epistemológico que conmina a los expertos el re-pensar, de-construir y re-construir una evaluación curricular bajo un presupuesto significativo, cuyo nous (inteligencia) tenga como lexema la recuperación de la calidad educativa desde el aprendizaje para el aprendizaje.

Otro constructo teórico, que se coadyuva de forma provechosa al desarrollo de una evaluación centrada por competencias en el sector universitario, versa sobre los presupuestos epistémicos esbozados en la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, en la cual la evaluación del currículo sea entendida como un proceso social, no privado o individualista; por lo que “los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social” (Pozo, 1989, p. 23).

Asimismo, bajo este enfoque, la evaluación curricular ha de centrarse en el nivel de desarrollo real (Pozo, 1989). A partir del planteamiento anterior, en este estudio y haciendo las disecciones referidas se podría generar un proceso dialéctico de la evaluación curricular, en términos generales de una evolución sistemática y permanente, en donde se podrá examinar por una parte: a) la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; b) las competencias de egresos y su desempeño; c) las metodologías didácticas utilizadas por los docentes para el logro de las competencias y por otra parte todo lo concerniente a las instituciones de educación universitaria, su

modelo y/o proyecto educativo. Finalmente, la evaluación del currículo desde la teoría constructivista piagetiana beneficia la instrumentalización de un proceso en el cual se valore el proceso curricular de forma procesual y situada (Pozo, 1989).

2.4.1.5 Pilares de la formación por competencias.

En las postrimerías del siglo XX, expertos de las Naciones Unidas comenzaron a cavilar de forma prospectiva sobre los desafíos que debía afrontar la educación de cara al nuevo milenio, por ello, se enfocaron en la educación, como un instrumento transformador, cuyo propósito se direccionara hacia la edificación de una sociedad que evolucione y se desarrolle en los ideales de “paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p. 8). En especial, la educación centra su atención en los niños y jóvenes “que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas, demasiado inclinadas a concentrarse en sus propios problemas” (Delors, 1996, p. 9). Por lo que es menester, propiciar desde la educación la inclusión de este sector de la población hacia el desarrollo de una sociedad más crítica y competente.

Los ciudadanos del siglo XXI han sido participes de cómo la globalización y la mundialización está permeando la existencia de los individuos de este período histórico, aspectos han provocado transformaciones vertiginosas que van desde lo micro a lo macro, por lo urge la necesidad de desplegar y consolidar una formación procesual, integral, situada y continua que tenga como punto focal al ser humano, esta máxima formativa ha de ser la esencia subyacente en una educación por competencias, por cuanto, propicia que individuos sean “más fuertes y resistentes a cualquier amenaza socioemocional” (Reig, 2013, p. 64). Una formación por

competencias favorece a la generación actual, pues brinda la asunción una postura crítica y autónoma en la cual se asuman los retos profesionales y personales desde una comprensión compleja y dinámica, en la cual convergen articuladamente los saberes y haceres.

El mundo actual se caracteriza por una dinámica global que asume el reto de cambiar como consecuencia de las tecnologías de avanzadas, de las concepciones del ser humano y la dinámica de la cultura grupal. En educación, la búsqueda por formar un ser humano libre y participativo ha inspirado la exploración de nuevas corrientes que permitan acercarse cada vez más a una visión integral del sujeto.

Ya en los albores del nuevo del nuevo milenio, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) comisionó al francés Jacques Delors, para que analizara los desafíos y tareas que tendría que asumir la educación, frente el advenimiento del siglo XXI. La comisión a cargo de Delors generó un informe con el título “la educación encierra un tesoro”; en este documento, la comisión insiste que la formación de los individuos a lo largo de su existencia debe tener como asiento cuatro pilares, entre los que se destacan:

1. aprender a conocer,
2. aprender a hacer,
3. aprender a vivir juntos,
4. aprender a ser

La siguiente tabla ilustra las nociones conceptuales y aspectos cardinales de los pilares de la educación de acuerdo con Delors (1996) y Opazo (2015).

Tabla 8

Elementos conceptuales de los pilares de la educación.

Pilar	Según Delors (1996)	Según Opazo 2015
Aprender a conocer	- Compagina la cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. - Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. -Supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.	- Mediante la mixtura de una cultura general amplia y la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. (p. 16). - Permitirá aprender a aprender y beneficiarse de las ventajas que ofrece la educación a lo largo de la vida. (p. 16).
Aprender a hacer	- A fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y	- Adquirir algo más que una cualificación profesional. (p.16) - Se persigue el desarrollo de competencias que capaciten a los ciudadanos. (p.16)

Pilar	Según Delors (1996)	Según Opazo 2015
	a trabajar en equipo. - Aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.	- Enfrentar nuevas situaciones, y que puedan ser resueltas de manera colectiva -en equipo- enmarcadas en diversas experiencias sociales y laborales ofrecidas a la juventud. (p.16)
Aprender a vivir juntos	Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.	- Buscar la comprensión del otro y de nuevas formas de interdependencia (p.e. realización de proyectos comunitarios, solución de conflictos) (p. 16 – 17) - Basado en el respeto de valores humanos, plurales, que estarán basados en la comprensión mutua y la paz. (p. 17)

Pilar	Según Delors (1996)	Según Opazo 2015
Aprender a ser	Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.	- Permitir el desarrollo de la personalidad humana, para desempeñarse de forma comprensiva en las autonomía, juicio y responsabilidad personal. (p. 17) - Esto ha de basarse en el aprecio de la educación y de las posibilidades de cada ser humano. (p. 17)

Fuente: Delors, J. (1996) y Opazo, H. (2015). Elaboración propia (2020).

Con referencia a lo anterior, la humanidad que emerge en este nuevo milenio experimenta de forma intempestiva un devenir en todos los espacios de la vida educativa, cultural, social, económica y política, transiciones que han engendrado en el colectivo el despertar de una conciencia que conmina la voluntad y razón hacia la Areté y el perfeccionamiento de la dimensión formativa del ser humano.

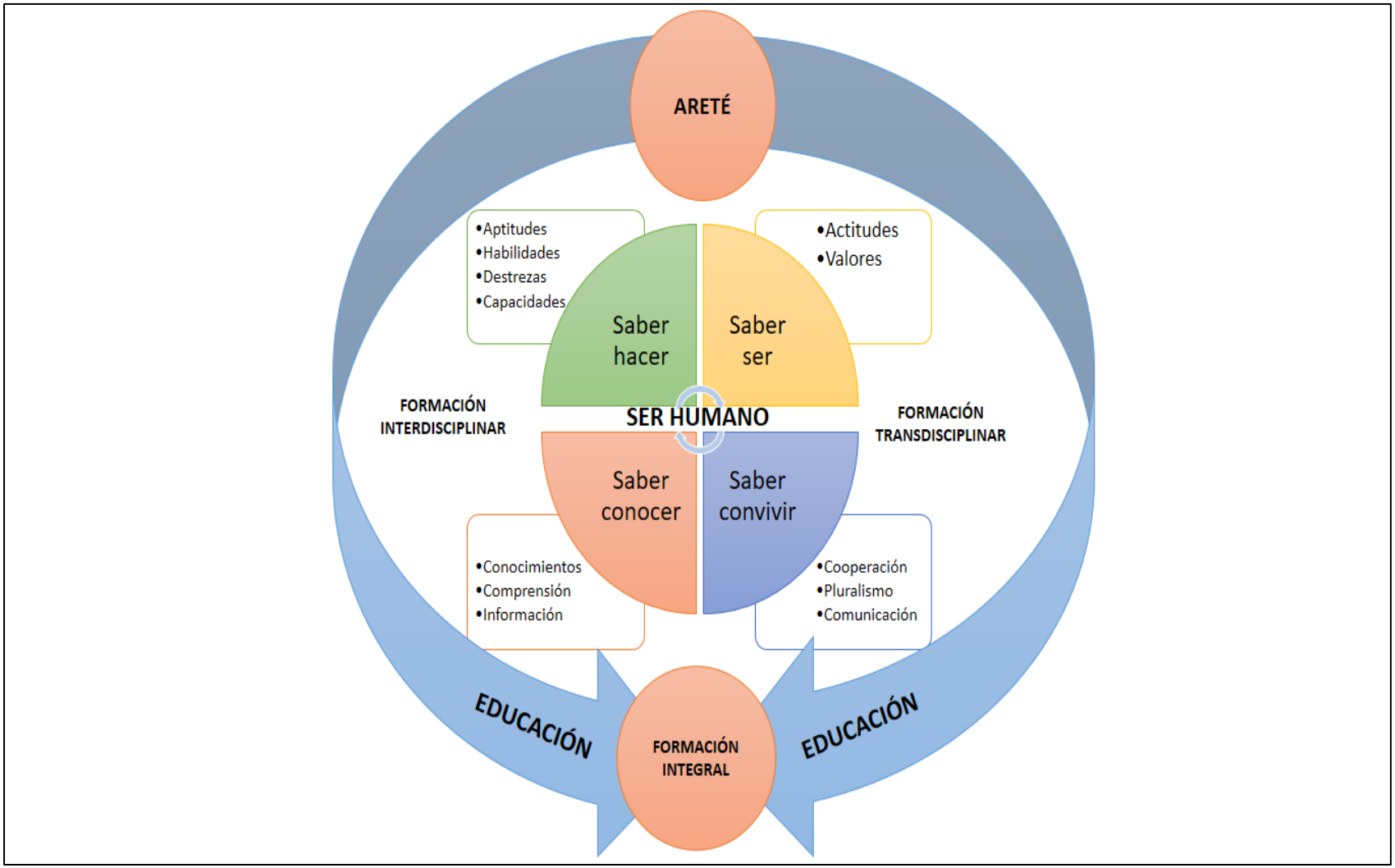
Por ello, los ciudadanos de este momento histórico buscan legar a las progenies futuras, un mundo cada vez más interconectado y heterogenizado. Más aún, la civilización se ha anclado en representativos métodos y planes formativos con alta

amplitud pedagógica y didáctica, los cuales deben “recibir atención equilibrada, a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico” (Delors, 1996, p.96), en aras de erigir una praxis educativa que evoque y convoque la asunción de un currículo bajo un enfoque integrador desde la multiforme significancia semántica que imprimen los cuatro pilares a la educación.

La visión prospectiva de la comisión presidida por Delors, deja en claro, que la educación concebida y desarrollada bajo la convergencia dinámica e integradora de la episteme circunscrita en cada pilar, bosqueja el semblante de un nuevo hombre, una nueva sociedad, que se engendra para la paz, la libertad y justica; cada pilar debe ser aprovechado como un baluarte inequívoco del saber práctico y teórico, en virtud de las oportunidades axiológicas que brinda al contexto educativo, a la luz de este panorama es necesario que se genere una transformación curricular que de paso a la transfiguración del ethos tradicional al ethos integrador de la formación, que provoque, evoque y convoque la asunción de nuevos esquemas que respondan a la sociedad del Conocimiento.

Figura 3

Los pilares de la educación.



Fuente: Delors, J. (1996) y Opazo, H. (2015). Elaboración propia (2020)

Tal y como se ha indicado anteriormente, la formación integral aboga no solo por la profesionalización del individuo, la integralidad supone la confluencia de valores y fundamentos, que se direccionan hacia el ideal una inteligencia colectiva que implique "la valoración técnica, económica, jurídica y humana de una inteligencia repartida en todas partes, con el fin de desencadenar una dinámica positiva del reconocimiento y de la movilización de las competencias" (Pierre, 2004, p. 140). De allí que, que la inteligencia colectiva se conciba como un proyecto que invita desde el nosotros a abrirnos a otra vía, en donde se abandone el poder totalizante que subyuga desde la singularidad y se coadyuve hacia la concreción de "mil germinaciones" (p. 140).

2.4.1.6 Tipología de las competencias.

Este aspecto dentro de la formación por competencias plantea una vasta diversidad literaria, en virtud de que es copiosa la cantidad de autores que han analizado los tipos de competencias. Asimismo, los expertos e investigadores arguyen nuevos planteamientos acorde al devenir de la tendencia, lo cual dificulta mucho más, concretar un esbozo sinóptico sobre las múltiples clasificaciones. A la luz de un estudio y teniendo como base las clasificaciones del Proyecto Tuning América Latina (2007), Tobón (2005), Vargas (2000), DeSeco (2005), SEMS (2008), entre otras.

Es importante señalar que los tipos de competencias se sustentan en la noción epistémica de los cuatro paliares de la educación, propuestos por Delors (1996), en un informe que avala la UNESCO, entre los cuales se destacan, el saber conocer, saber hacer, saber convivir y el saber ser. En la siguiente tabla, se ofrecen los tres grandes

grupos de competencias que pueden contribuir a una visión más práctica ente este escollo semántico-conceptual.

Tabla 9

Nociones conceptuales de la competencia genérica.

Tipología	Vargas (2004)	Tobón (2005)	Proyecto1| Tuning (2007)	SEMS (2008)
Competencias genéricas	Son aquellos conocimientos y habilidades que están asociados al desarrollo de diversas áreas ocupacionales; por ejemplo, analizar y evaluar información, trabajar en equipo,	Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas tales como la administración de empresas, la contaduría y la economía comparten un conjunto de competencias	Identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc. (p. 37)	Son aquellas que permiten a los bachilleres desarrollarse como personas, desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el mundo que les tocará vivir. (p. 7)

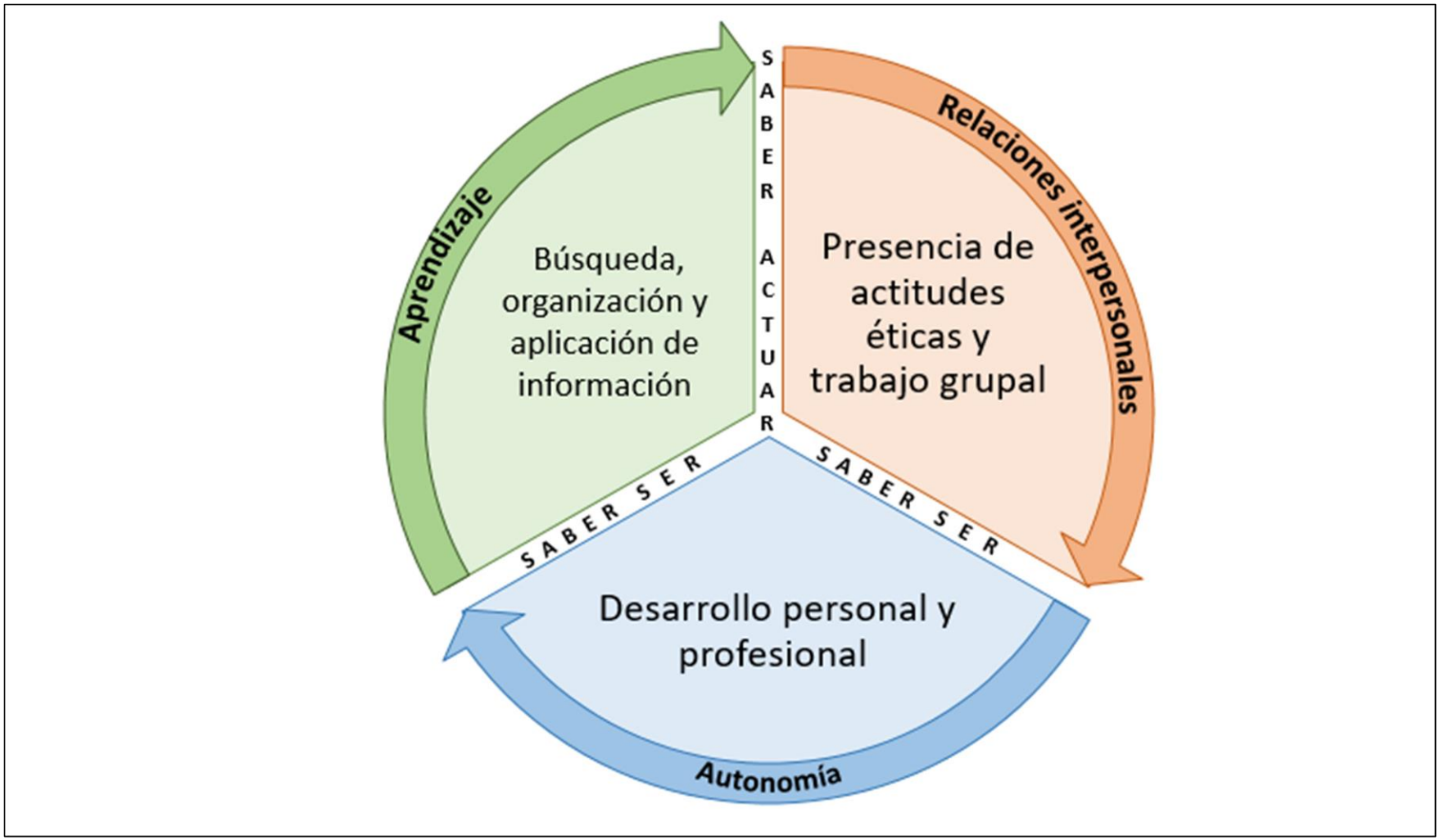
Tipología	Vargas (2004)	Tobón (2005)	Proyecto1| Tuning (2007)	SEMS (2008)
	contribuir al mantenimiento de la seguridad e higiene en el área de trabajo, planear acciones, entre otras. (p.41)	genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial. (p. 91)		

Fuente: Según Vargas, F. (2004), Tobón, S. (2005), Proyecto Tuning (2007) y SEMS (2008). Elaboración propia 2020

Las competencias genéricas están vinculadas directamente al saber actuar y saber ser, con el objeto de que el individuo accione una amplia variedad de herramientas, para así examinar la realidad problemática, valorar las habilidades estratégicas y por ende, operacionalizar la toma de decisiones más pertinentes en el ámbito profesional; cabe señalar, que éstas se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales (García-San Pedro 2010). A modo de colofón, en la siguiente figura se muestran tres dimensiones convergentes en las competencias genéricas.

Figura 4

Dimensiones de las competencias genéricas según la Secretaría de Educación Pública (SEP), 2009, p. 15.



Fuente: Elaboración propia (2020)

Bajo esta realidad, la educación asume el compromiso de promover un aprendizaje en dos tipos competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas, la primera vincula con formación que permitirá al individuo un mejor desempeño ciudadano y la segunda concebida como un instrumento que permita el acceso general a la cultura (Díaz, 2006)

Tabla 10

Nociones conceptuales de la competencia específicas.

Tipología	Perrenaud (2008)	Díaz (2006)	Proyecto Tuning (2007)	SEMS (2008)
Competencias disciplinares o transversales	Las competencias transversales están íntimamente ligadas a las competencias disciplinarias puesto que ellas se encuentran en la intersección de diferentes disciplinas. Estas constituyen no sólo los pasos	Es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas	Se entiende aquí que las competencias transversales son aquéllas cuya adquisición está distribuida en todo el currículo, en tanto las puntuales son las que se	Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como a las actividades complementarias y los procesos escolares de apoyo a los estudiantes. La transversalidad se entiende como la pertinencia y

Tipología	Perrenaud (2008)	Díaz (2006)	Proyecto Tuning (2007)	SEMS (2008)
	fundamentales del pensamiento, transferibles de una materia a la otra, sino que también engloban por igual a todas las interacciones sociales, cognitivas, afectivas, culturales y psicomotrices entre el aprendiz y la realidad que lo rodea. (p. 62-63)	que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento. (p. 26)	desarrollan en uno o dos cursos. (p. 178)	exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios. (p. 2-3)

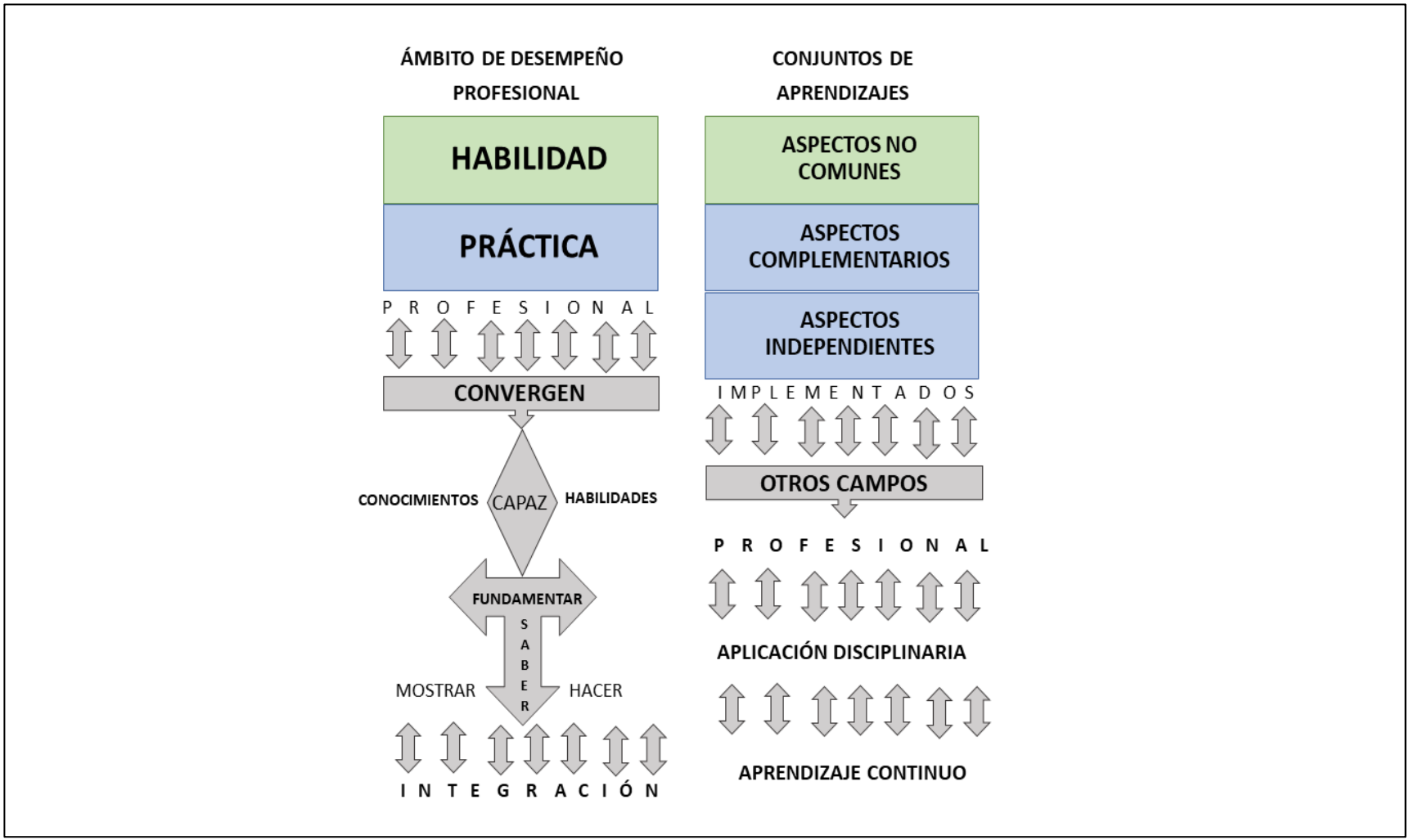
Fuente: Perrenaud, P. (2008), Díaz, Á. (2006), Proyecto Tuning (2007) y SEMS (2008).

Las competencias transversales o disciplinares no deben confundirse con competencias específicas, sino que éstas propenden hacia la conjunción integral mínima de saberes y habilidades en la cual confluyen de forma articulada y por ende

“aportan valores útiles para diferentes tareas y varios contextos, no sólo a nivel técnico sino en la práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos o valores que permiten el desarrollo de una actividad de forma más eficiente” (Sepúlveda, s/f., p. 15). En la siguiente figura se muestra los dos tipos de competencias transversales según Díaz 2006.

Figura 5

Tipos de competencias transversales.



Fuente: Perrenaud, P. (2008), Díaz, Á. (2006), Proyecto Tuning (2007) y SEMS (2008). Elaboración propia (2020)

El desarrollo de las competencias transversales o disciplinares constituyen un fundamento en el aprendizaje a lo largo del periplo de la vida, dado que el individuo puede forjar destrezas y habilidades cognoscitivas, tanto de carácter crítico como autocrítico, perspectiva metodológica que permite desarrollar un aprendizaje permanente en la vida de una persona en donde lo sustantivo reside en aprender a aprender (Sepúlveda, s/f.)

Tabla 11

Nociones conceptuales de la competencia profesional o laboral.

Tipología	Proyecto Tuning (2007)	Ruiz y otros (2005)	Mertens (1996)	SENAI (2002)
Competencias profesionales o laborales.	Son aquellas que integran las competencias metodológicas y las competencias genéricas, manifestándose en el actuar profesional, en interacción con los contextos en los cuales se ejerce tal	En este sentido, las competencias laborales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que, aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, se traducen en	Entendida como un enfoque integral de formación que permitiera conectar los diferentes sistemas: laboral, educativo y la sociedad	Competencia profesional es la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desempeño de actividades o funciones típicas, según los patrones de calidad y productividad

Tipología	Proyecto Tuning (2007)	Ruiz y otros (2005)	Mertens (1996)	SENAI (2002)
	actuación, y bajo la influencia de los valores personales y comunitarios. (p.41)	resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio. (p. 81)	en general. (p 119)	requeridos por la naturaleza del trabajo. Las competencias profesionales incluyen competencias básicas, competencias específicas y competencias de gestión. (p. 87)

Fuente: Tuning (2007), Ruiz y otros (2005), Mertens (1996) y SENAI (2002). Elaboración propia (2020)

Es de capital importancia, soslayar que los aprendices capacitados bajo un cimiento de competencias laborales o profesionales pueden responder de forma integral a los desafíos, ya que estos individuos combinan de forma holística y compleja un conjunto de “conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores” (Vargas, 2008, p. 20) con el propósito de intervenir de forma “idónea y eficaz” (OIT, 1993) en cualquier desempeño laboral, de forma continua.

2.4.1.7 Prolegómenos curriculares.

Reflexionar sobre las múltiples acepciones semánticas que circunscribe el vocablo curriculum, exige de una metódica exploración; que propicie una mirada ponderada, que logre desvelar desde la pluralidad el fin que se persigue en el sistema educativo, cabría interpelarse sobre si esta multiforme significancia terminológica se logra instrumentalizar y operacionalizar en un modelo curricular integrador, que dé respuestas a los amplios desafíos que impone la praxis educativa, esta vista desde una aproximación axiológica y ontológica del quehacer ético y moral.

En tal sentido, este trabajo doctoral pretende generar un cavilado acercamiento al valor axiomático y tangible que denota la pluralidad epistémica y el papel que juega la inteligencia colectiva en la conformación ontológica del mismo. En este orden de ideas, se precisa el cómo las bases y los fundamentos del currículo dan cimiento a la praxis educativa y los proyectos de planificación curricular, asimismo, se abre un panorama ético y moral que puede ser la piedra angular que ha de permear el diseño, implementación y desarrollo del proyecto educativo.

La humanidad que emerge en este nuevo milenio experimenta de forma intempestiva un devenir en todos los espacios de la vida educativa, cultural, social, económica y política, transiciones que han engendrado en el colectivo el despertar de una conciencia que conmina la voluntad y razón hacia la Areté y el perfeccionamiento de la dimensión formativa del ser humano. Por ello, los ciudadanos de este momento histórico buscan legar a las progenies futuras, un mundo cada vez más interrelacionado y heterogenizado. Más aún, la civilización se ha anclado en representativos métodos y planes formativos con alta amplitud pedagógica y didáctica, en aras de erigir una praxis

educativa que evoque y convoque la asunción de un currículo bajo un enfoque integrador desde la multiforme significancia semántica.

Concebir el enfoque curricular bajo la perspectiva polisémica, resulta ser conflictivo, ambiguo y en muchos contextos desorientadores, ya que no se direcciona hacia un significado preciso, que explicite su origen conceptual. Es por ello, que el presente ensayo, pretende exponer de forma cavilada, cómo desde la polisemia curricular se puede consolidar una praxis pedagógica y cómo ésta puede vislumbrarse desde una aproximación ética y moral del quehacer educativo.

Por ello, con el objeto de que se adquiera una favorable comprensión de la episteme delineada, se ilustran un conjunto de teorías a la luz de una reflexión analítica, para así hacer más fecunda y cognoscible la intención que se persigue sobre la consolidación de un enfoque curricular ya no desde lo tradicional y fragmentario, sino desde lo holístico y ecléctico que resulta ser la propuesta esbozada en el siguiente planteamiento.

2.4.1.8 Polisemia o univocidad en la episteme del concepto curricular.

Cuando semánticamente se habla del término polisemia ineludiblemente nos remitimos a la composición léxica que circunscribe sus desinencias morfológicas, por un lado, el prefijo poli que denota la pluralidad “muchos” y por “sema” que procede del griego y el cual alude al “significado”. Bajo este preámbulo conceptual el término currículo expresa su multiforme significancia en el modo en cómo éste se instrumentaliza y a su vez operacionaliza en el ámbito educativo.

En efecto, la pluralidad semántica revela la fecundidad epistémica y la asunción diversos paradigmas, que han de posibilitar la apreciación de un fenómeno vivo, que emplaza de forma permanente desvelamientos, que provocan, evocan y convocan la concreción de un currículo, cuyo axioma epistémico responde a una inteligencia colectiva, por lo que las diversas facetas con las cuales se muestra el currículo, pregona el advenimiento de un giro copernicano de la noción semántica, dado que la construcción epistémica ya no responde desde un enfoque unívoco (“arriba”, “cogito”) el “yo”, sino desde el “nosotros”, en donde lo plural (cogitamos) se convierte en un ágora del significado curricular.

Muchos (polis) son los significados que se pueden reconocer y a su vez escudriñar en la literatura curricular, perfil que desde la inteligencia colectiva persigue como meta, hacer del lenguaje curricular un Logos, que dé razón, palabra y pensamiento sobre la diversidad discursiva del currículo, por lo que debe ser comprendido como la inteligencia (intelligentia - intellegere) que geste el intus (entre) y legere (escoger) en la concepción de un currículo concebido como un proyecto educacional.

Bajo esta sinopsis de ideas es preciso señalar, que el currículo ciertamente posee un carácter polisémico, dado que evoca una multiforme pluralidad de formas de expresión, anomalías, cambios, modificaciones e interpretaciones, acciones que tienen como fundamento axiomático la “realidad contextual” (Fernandez, 2010, Pp. 92). El perfil polisémico del término currículo puede estribar desde un diseño global de metas pedagógicas hasta la suma de contenidos académicos a los que se ha subordinado el sujeto en el sistema educativo. Es importante indicar, que tal diversidad semántica

puede ser “ambigua y repleta de posturas ideológicas” (Fernandez, 2010, Pp. 38), tal multiplicidad de acepciones alude a “debilidades del campo curricular” (p. 38), no obstante, aunque resulte trivial está copiosa cantidad de definiciones, las misma nos muestra las “múltiples caras del curriculum” (Escudero, 1999, p. 27).

Por tanto, el término currículo a lo largo de su devenir histórico ha provocado y convocado una conjunción de escenarios, en donde el hombre como entidad pensante y consciente de su realidad; se ha visto inclinado en la necesidad de evolucionar y de transfigurar el mismo hecho de la educación, que le constituye como entidad activa de la sociedad a lo largo de su actuar profesional. Es por ello, que las teorías educativas procuran gestar bases epistemológicas; en donde todo hombre despliegue y desarrolle su actividad intelectual; la cual debe cristalizarse en la concreción de hombres con sólidos axiomas éticos y morales.

Aunado a lo anterior, Portela-Guarín, Taborda-Chaurra, y Cano-Echeverry, (2018), resaltan que sobre la polisemia, que el currículum tiene un espacio, un tiempo y un paradigma, además de que su recorrido conceptual no es extraño ni puede serlo a las influencias procedentes de distintas disciplinas (psicología, sociología, filosofía, antropología entre otras) (p. 7).Asimismo, el significado del currículo responderá a la idiosincrasia de cada región geográfica, así como de los hábitos y las costumbres pedagógicas bajo las cuales se fundan la dimisión de la praxis educativa, sin menos preciar los enfoques y artilugios por los cuales transiten los procesos del proyecto curricular educacional, este entendido como “un proceso de construcción colectiva donde debe intervenir la comunidad en su conjunto atendiendo las realidades

socioculturales y las necesidades de la sociedad en un fragmento de la historia donde se conjuran tales aspectos" (Stenhouse, 1984, p. 5).

En sintonía con lo citado, tal construcción colectiva del currículo ha de direccionarse hacia el diseño y desarrollo de un currículo, que por un lado recoja las intenciones, que a su vez opere como una guía para hacer práctico el proyecto curricular, es decir, que el diseño sea el espacio intermedio entre el mundo de las intenciones, ideas, conocimientos y el de las actividades prácticas, en definitiva que sea una hipótesis de trabajo, mientras que el desarrollo debe ser concebido como el motor dinamizador de la práctica del diseño, entre ambas realidades, ha de estar la interdependencia, la cual será desarrollada por los docentes, éstos entendidos como sujetos principales del desarrollo curricular. Como resultado, cuando el diseño y el desarrollo son llevados a cabo por los mismos profesores, la interdependencia está mucho más entrelazada; sin embargo, cuando el diseño es realizado por otros agentes, el desarrollo de los constructos teóricos (bases y fundamentos) no avanza según lo planeado, ya sea por desconocimiento o simplemente porque no se corresponde con el contexto en el que se utiliza.

Al respecto Kemmis (1993), quien plantea que las teorías sobre el currículum evolucionan y cambian como lo hace la práctica curricular. Aduce que los problemas sustanciales de la teoría del currículo con sus estructuras de conocimientos, tienen que ver con las relaciones entre teoría y práctica y entre educación y sociedad, las cuales históricamente se interpelan y compiten entre sí; teoría, práctica, valores y tradiciones sociales.

2.4.1.9 Bases y fundamentos del currículo como antecedentes epistemológicos de la praxis educativa.

Dentro del diseño curricular hay elementos imprescindibles por donde comienzan a hacerse los cimientos de ese currículo, antes que nada hay que tener en consideración que las bases y fundamentos son constructos teóricos; las bases vienen a ser los pilares del currículo; estos concebidos como una propuesta teórica y técnica, en donde se expresa la concepción de los individuos a través de una situación social, económica, cultural, histórica, epistemológica y política del contexto, es evidente entonces, que el "análisis de las bases permite destacar la necesaria vinculación de los procesos de planificación curricular con los proyectos pedagógicos" (Fernández, 2010, p. 98), por su parte, los fundamentos realizan una aproximación sobre la compresión de los fines de la sociedad, aportando respuestas que respondan a los desafíos sociales que se suscitan entre las tensiones y divergencias propias de cualquier cosmovisión societal.

Mientras que los fundamentos vienen a ser considerados como una propuesta cognitiva, teórica y metodológica en donde los axiomas de carácter filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que se expresan bajo la dinámica de la praxis dialéctica, son ejes determinantes para elaborar los objetivos del diseño curricular, es decir, "se asumen como conocimiento que sustenta el proceso de planificación curricular" (Fernández, 2010, p. 103); cabe agregar, que los fundamentos van de lo real a lo concreto, dado que el mismo debe responder a esa realidad y concreción, ahora bien los mismos forman la ruta metodológica para construir el cimiento curricular.

Es evidente entonces, que los fundamentos del currículo, como sistema teórico, cumplen una función inherente a todo conocimiento científico, la de orientar hacia la práctica de manera consciente. Por ello, “el dominio de los fundamentos teóricos de la práctica curricular propicia una actitud de cambio en los educadores, siendo esta una de sus finalidades” (Gómez, 2005, p.6). En efecto, solo cuando los docentes toman conciencia verídica sobre la dimensión epistémica, que circunscribe a las bases y a los fundamentos que sustenta el desarrollo de la planificación curricular, podrán éstos hallar las realidades aporéticas (problemáticas) y generar las calibraciones necesarias; solo así podrán instrumentalizar el devenir que demanda la praxis educativa. Asumir el andamiaje curricular, demanda del docente la necesidad de forjar axiomas éticos, dado que se educa desde un sistema democrático y por ende, constituye a las personas como seres capaces de pensar por sí mismos y de construir un método crítico; con el propósito de “desarrollar las mejores posibilidades que llevan dentro y así alcanzar una vida con sentido” (García, 1995, p. 294).

Con referencia a lo anterior, una primera aproximación histórica al desarrollo del currículo, se evidencia claramente en la educación de los ciudadanos griegos, cuyo axioma giraba en torno al bien de la polis, para lograr tal fin, el currículo se circunscribía en un acoplamiento irrestricto a la moral. Asimismo cabe señalar que el evento educativo albergaba temas y destrezas tales como la retórica y la filosofía, además de un conjunto de conocimientos y disciplinas del ámbito científico.

Ahora bien, para comprender la dimensión y significación de este primer fundamento, es preciso recurrir a los grandes pensadores de los anales de la historia griega, pues sin duda alguna, viene a constituir los “contenidos, formas y factores

determinantes” (Ortiz, s/f., p. 1) en el desarrollo de la concepción filosófica de la educación. En efecto, la noción de currículo fundamenta su génesis en los cánones morales y éticos, axiomas que propugnaron lo que para Sócrates era la “la universalidad y la naturaleza del conocimiento” (Ortiz, s/f., p. 1).

Asimismo, otra concepción que conformaba el espíritu epistemológico del currículo de la antigua sociedad griega, tiene que ver con el fin que perseguía la concepción platónica sobre la educación, la cual establecía que ésta (educación) era el enclave fundacional y determinante para que cada ciudadano de la polis se desarrollara en el interior de ésta. No obstante, para los peripatéticos el currículo estará delineado a la luz de un método inductivo que gestará en cada estudiante definir las ideas y conceptos ya no de manera idealista (platónica) sino de forma concreta, es decir, episteme que fundamente el ente en una concepción esencialmente realista.

Otro elemento que arroja el fundamento histórico sobre el desarrollo del currículo, tiene que ver con la educación de los ciudadanos del vasto imperio romano, cuyo eje giraba bajo la finalidad de infundir la “moral y las virtudes sociales” (Ortiz, s/f., p. 2), es de hacer notar, que la educación romana coronaba el diseño curricular con el desarrollo del Trivium y el Quatrivium, es decir, con las siete artes liberales.

Bajo esta sinopsis de ideas, otro elemento histórico que influyó en el desarrollo y conformación del currículo, tiene que ver con la formación educativa de la cristiandad, la cual circunscribía los arquetipos de la sociedad griega, romana y hebrea, no obstante, el currículo consideraba estas disciplinas como elementos que estaban al servicio que la ciencia teológica.

Ahora bien, un elemento de histórico de significación durante el renacimiento, tiene que ver con la forma más inmediata de aprehensión, la cual gira en torno a la implementación de la enseñanza en la lengua vernácula, y desde esta concepción el diseño del currículo ha de basarse en la antropología, contexto que abrirá una brecha en la concepción dogmática de la teoría teocéntrica. Por consiguiente, a la luz esta nueva y retadora concepción el diseño curricular fragua su desarrollo formativo en la "lengua y la literatura griega y latina" (Ortiz, s/f., p. 2). Ante lo expuesto, el currículo bajo el prisma plurifuncional intenta de forma "deliberada por abarcar la totalidad de elementos que constituyen o que están presentes en todo proceso formativo" (López, 2001, p. 59).

Por su parte, las reformas y el espíritu científico convocan y evocan una justa y merecida revalorización al realismo (Aristóteles) dando paso a la consolidación histórica un desarrollo curricular cimentado en un "realismo sensacional" (Ortiz, s/f., p. 2), que buscará la conformación de una concepción de currículo que edifique la construcción de un saber polivalente hacia uno politécnico de fundamento marxista.

Además, para la sociedad occidental, especialmente en la norteamericana florecen nuevos avances curriculares, los cuales incidirán de forma significativa en las diversas regiones geográficas del conteniente; con referencia a lo anterior, el aporte histórico en el desarrollo del currículo, tiene que ver con la conformación de dos niveles curriculares (básico y especializado) los cuales han de centrar su accionar epistémico en el "libro de texto" (Ortiz, s/f., p. 3). A modo de colofón cabe señalar, que el desarrollo histórico en la conformación del diseño curricular, tiene su asiento en la "enseñanza de

la ciencia y del uso del método científico" (Ortiz, s/f., p. 3), establecidos por Louis y Charles.

Aunado a los fundamentos históricos del currículo se encuentran los filosóficos, éstos establecen el diseño curricular bajo la concepción de ciudadanos y de una polis que tienda a su fin último, que ha de ser la virtud. Por ello, la "toma de decisión curricular" (Ortiz, s/f., p. 4), girará bajo tres categorías que a saber son: la ontología, la epistemología y la axiología. Cada categorización confiere al desarrollo curricular un matiz filosófico especial y que a su vez gestan en el mismo una unidad. Por su parte, la categoría ontológica ubica el diseño curricular en tres posiciones, entre las que se destacan: la platónica la cual ubica a la realidad desde lo supernatural, empero Aristóteles dirá que "la realidad es inherente al presente" (Ortiz, s/f., p. 4).

Por su parte la epistemología, será considerada una disciplina que tendrá por objeto, estudiar cómo se genera y se valida el saber (conocimiento) de las diversas ciencias. Finalmente, la axiología centra su atención en los juicios de valor, es decir, sobre lo que es bueno o malo del actuar del hombre (ética) y sobre las cualidades de belleza y goce de las experiencias humanas (estética). Categorías que han de incidir de forma decisiva en las implicaciones curriculares.

Con referencia a lo anterior, el diseño curricular a la luz de la fundamentación filosófica adquirirá significativa importancia en las dos representativas escuelas (idealista y realista) de la civilización griega; para los primeros (idealista) el currículo se fundamenta en las ideas, cuya fuente ha de ser la historia y la literatura, todo ello, cifrado en ideas que propugnen en el hombre el que pueda "vivir integralmente gracias a su profunda comprensión de la vida" (Ortiz, s/f., p. 6); mientras que los realistas dirán

que el currículo está integrado esencialmente por las ciencias físicas y sociales, las cuales facultan al aprendiz para que alcance la validez y comprensión de las interrelaciones que se suscitan con lo que existe en el en trono.

Otro fundamento, que fraguará la fundamentación del currículo versará sobre la dimensión psicológica, dicho conocimiento en los diseñadores del modelo curricular los llevará a concluir en suma, que cada área del crecimiento “social, emocional y mental del individuo es secuencial que procede desde lo menos maduro a los más maduro” (Ortiz, s/f., p. 10). Dimensión que retomarán los asociacionistas los cuales encaminan el diseño y organización del currículo separándolo en sus “componentes más simples y organizándolos en tal forma que los aprendices adquieran gradualmente las unidades más simples hasta que todas las relacionadas con un comportamiento complejo se hayan logrado” (Ortiz, s/f., p. 12).

Finalmente, el fundamento sociológico incide de forma directa en la conformación del currículo dado que el sistema de valores, la sociedad y la cultura infligen un significativo efecto en el currículo. Es importante señalar, que dicho impacto se esboza en dos niveles, al respecto dirá Ortiz (s/f) el “más remoto y más práctico” p. 16. Asimismo, Doll (1974) citado por Ortiz sostendrá:

> Que la sociedad y la cultura afectan el desarrollo del currículo en tres formas, en principio inhibiendo el cambio a través del poder de la tradición, en segundo lugar, acelerando el cambio que surge de los cambios sociales y culturales y en último lugar, aplicando presiones que se originan en los segmentos principales de la sociedad y la cultura. (p. 18).

Queda en claro, que la sociedad es dinámica, sometida al devenir del tiempo, lo que impone categóricamente la necesidad de que el currículo se ajuste y se reestructure con el objeto de que logre cubrir las demandas de los individuos que en ella hacen vida, es evidente entonces, que los “cambios que ocurren en forma amplia en la sociedad y la cultura influencian la acción curricular” (Ortiz, s/f., p. 17).

Sobre la base de las consideraciones anteriores es de suma importancia identificar las fuentes del currículo que dan fundamento al diseño curricular, entre las cuales se destacan: el alumno, las áreas del saber y el contexto socio-cultural. De la primera fuente (alumno) es significativo señalar que éstos aportan la información relativa y de la idiosincrasia, son considerados el núcleo y esencia del proceso, asimismo, desde la perspectiva sociológica son considerados un ser social, cultural e individual.

Por su parte, la segunda fuente (áreas del saber) del currículo esboza como eje central, el reforzamiento en todas las áreas del saber, aunado a ello, esta fuente provee el contenido de la cultura sistematizada, en la cual se da la intervención de las ciencias básicas tales como: la matemática, la religión, música, informática, etc.

Asimismo el contexto socio-cultural determina los enfoques, fines y objetivos de la educación, de igual manera aporta las aspiraciones en cuanto a la sociedad y al tipo de hombre, partiendo de la investigación del área social, en cuanto a: costumbres y tradiciones. Hechas las consideraciones anteriores surge la necesidad de establecer los componentes mínimos que integran cualquier currículo educativo, estos sin duda alguna vienen a ser los elementos que lo constituyen, entre los que se destacan según Antúnez (1991) “objetivos, contenidos, metodología y evaluación” (p. 14).

Asimismo, Montenegro (s/f) señala que estos han de ser “los fundamentos conceptuales, los objetivos de la educación, los actores del proceso, la estrategia o modelo pedagógico y el plan de estudios” (p. 7) finalmente, para Casarini serán la “introducción, los antecedentes, los objetivos generales, la estructura del plan curricular, el proceso enseñanza aprendizaje y las recomendaciones” (p. 26). A pesar, de los elementos que cada autor establece, lo importante señalar, que cada uno de éstos (elementos) busca dar respuesta a las interrogantes: qué, cómo, cuándo, para qué enseñar, para qué evaluar.

Bajo esta sinopsis de ideas, es preciso acotar que para que un diseño curricular suministre un fundamento epistemológico es ineludible que se planee en orden a lo que diversos autores llaman dimensiones; es por ello, que una buena gestión se podrá estimar por el logro y éxito de sus objetivos gerenciales, por ende, toda organización empresarial y en especial el organismo de carácter educativo debe indeclinablemente definir los propósitos y las competencias que implementará para alcanzarlos, cabe señalar, que para tasar tal conquista es necesario hilvanar métodos holísticos, en donde se afilie de forma irrestricta la coordinación de todos los órganos que componen el núcleo de la organización. Al respecto Robbins y Coulter (2005), sostiene que la planificación “consiste en definir las metas de la organización, establecer una estrategia general para alcanzarlas y tratar planes exhaustivo para integrar y coordinar el trabajo de la organización” (p.158).

En efecto, la planificación auxilia y sirve de amparo al gerente educativo, en virtud de que le brinda las bases para determinar el elemento de riesgo y por ende, minimizarlo (Münch y García, 2012:71). Para ello, el administrador del proceso

gerencial, se asirá de procedimientos, técnicas, políticas y objetivos en donde la retroalimentación y la planeación futura sean en móvil que le propicie el adaptarse a cualquier cambio en las circunstancias.

No obstante, la planeación no es simplemente fijar las metas y técnicas para alcanzar el éxito de las mismas; es por ello, que planear involucra todos los campos sensoriales que asistente el proceso gerencial; dicho sistema sensorial será el órgano de perfil biológico que le permita al directivo, captar una amplia gama de señales proveniente del medio ambiente y a partir de allí transformar la episteme en una acción (estímulo) directa y sobretodo de factibilidad axiomática en los planes y fines que se han proyectado en el devenir del tiempo.

Por consiguiente, el diseño curricular asienta sus fuentes, fundamentos y elementos, en la planificación en atención a sus dimensiones, entre las que se destacan: Según Barreto: La político-filosófica, la técnico-metodológica y el conocimiento-contenido. En relación a la dimensión político-filosófica, considera que la planificación curricular se “sustenta en una postura del mundo, del hombre, de la educación, del aprendizaje, y en una teoría curricular; ésta última refleja a su vez paradigmas curriculares determinados” (Barreto, 1998, p. 28).

En efecto, el currículo desde esta dimensión debe necesariamente atender a un propósito expresado en una tarea que plasme los anhelos e ideales en un espacio y tiempo determinados; es por ello, que la planificación se reviste de un profundo grado de importancia, ya que ella esgrime un adecuado funcionamiento de cualquier

organización social, en efecto, cuando el gerente educativo se vale de esta función logra prever las contingencias y vicisitudes que pueda señalar el futuro.

Sumado a lo anterior, esta teoría curricular puede conferir al diseño curricular cuatro paradigmas fundamentales, entre los que se destacan: El currículo como expresión del racionalismo académico, como base de experiencias, bajo la perspectiva tecnológico sistémica y como un paradigma procesual teoría práctica, más allá de esbozar una apartado epistémico, lo que se busca es demostrar la dimensión organizativa del paradigma que procurará ser comprendida desde un enfoque y proceso holístico que tiene por objeto el logro de un conjunto de metas; es preciso indicar, que dichas metas fueron delimitadas y por consiguiente, estipuladas en el esfera de la planificación.

En consecuencia, los paradigmas curriculares mencionados conjuntamente con los fines del sistema educativo para el cual se planifica el currículo, las políticas educativas, las demandas de la sociedad y el modo como se concibe el propio contexto de acción directa de éste, constituyen la dimensión político-filosófica a consideraren todo proceso de planificación del currículo

Asimismo, la planificación del currículo vista desde la dimensión técnico-metodológica se materializa en el diseño curricular, el cual da forma y sentido al proyecto pedagógico al organizar los objetivos que persigue, incrementar la probabilidad de alcanzarlos, economizar tiempo y esfuerzo, facilitar la comunicación y coordinación de proyectos, reducir la incertidumbre y riesgo de sus ejecutores. Por tanto, en base a las consideraciones anteriores Münch y García, (2012) sostendrán que

la planeación es entendida como “la determinación de los objetivos y lección de los cursos de acción para lograrlos, con base en la investigación y elaboración de un esquema detallado que habrá de realizarse en un futuro.” (p. 72).

En efecto, la planificación en las instituciones formativas involucra un conjunto de dimensiones, todas ellas, articuladas y regidas por una progresión de axiomas que asisten a la gestión gerencial bajo un eje central; con la finalidad de direccionar los cambios que requieren las aporías venideras; es por ello, que tal eje tiene como ápice el constituirse el motor que dinamice el conocimiento en operaciones en donde la gestión obtenga los resultados que se proyectó en el devenir del tiempo.

Finalmente, la tercera dimensión viene asida de la dicotomía que se suscita entre el conocimiento y el contenido cabe agregar, que esta inflexión tiene su génesis sobre qué se debe enseñar; son muchos los estudiosos los que se han planteado esta problemática en el devenir de la evolución escolar. No obstante, Borrero (1998) señala que “algo a tener presente siempre es lo siguiente: no existe proceso de enseñanza ni de aprendizaje sin contenido, pero la formación del profesor -dado que es el intérprete del conocimiento en contenidos didácticos- constituye piedra angular en la acción pedagógica” (p. 37).

De acuerdo con los argumentos que se han venido planteando, la praxis de curricular no radica simplemente en la recogida de datos, sino que es un hecho reflexivo que busca ante todo la formación holística de todos los ciudadanos. Por ende, el ejercicio curricular se ha de caracterizar por ser global e integradora, cuyo eje sea determinar los componentes de la práctica pedagógica, aunado a ello, debe

considerarse como un proceso continuo y procesual, el cual se ha de manifestarse a lo largo de todo el proceso de la enseñanza-aprendizaje, cabe agregar, que el diseño curricular ha de fundamentarse en lo cualitativo y criterial, con el objeto de valorar el proceso en función de competencias e indicadores, sumado a lo anterior, partirá del consenso y la participación de todos los agentes que conforman el evento educativo, es decir, hundirá sus lexemas en una visión democrática y participativa, finalmente, las fuentes, los fundamentos y los elementos del diseño curricular tendrán como papel indeclinable el promover los recursos que potencien y adapten las diferencias individuales por medio de una perspectiva constructivista orientada a la pedagogía formativa.

2.4.1.10 Consideraciones éticas del quehacer docente.

Partiendo desde la clave de la configuración que debe poseer todo profesional con profundo sentido ético de su labor; es imprescindible que se tomen en cuenta las bases formativas que ha de poseer un administrador de la enseñanza, de la medicina o del derecho. Por ende, la formación asidua y de calidad, provoca, evoca y convoca, en el pedagogo, un óptimo desenvolvimiento, como orientador y facilitador de los procesos del aprendizaje, que promuevan cualidades que enriquezcan la investigación y el debate entre los estudiantes. Trayendo como consecuencia inmediata, gran satisfacción de los “bienes internos” (Martínez, 2006, p. 7) que produce el hacer el bien a las personas, reconociéndolos como “interlocutores válidos” (Martínez, 2006, p. 8).

En este sentido de ideas, podemos sostener que **“**el profesorado es, sobre todo un agente moral” (García, 1995, p.295); en efecto, el docente que ha cimentado su

servicio en la vocación educativa, es un portador que contribuye en la generación del saber**.** Dimensión moral que ha de ser entendida bajo una doble vertiente, por un lado un agente capaz de tomar decisiones que por lo general afectan al colectivo en el marco de las relaciones sociales y en segundo lugar, por ofrecer un servicio de calidad así lo afirma Martínez, (2006):

> Finalmente argumentaré que las profesiones que aspiren a estar a la altura de la conciencia moral de nuestro tiempo, deberán buscar la excelencia en un doble sentido: superando el burocratismo a través de un nuevo concepto de vocación profesional como proyecto personal de vida buena, y ofreciendo un servicio de calidad a la sociedad y a la humanidad, teniendo en cuenta también a las generaciones venideras, lo cual conecta con la noción de ciudadanía entendida en su dimensión ética de compromiso cívico de las personas con la sociedad local y global a la que pertenecen. (p. 9).

Aunado a ello, cabría indicar que “el sistema educativo está orientado claramente por unos fines, ya sean implícitos o explícitos en los que se defiende una persona y un modelo de sociedad” (García, 1995 p. 296). En tal sentido es pertinente destacar que todo docente ha de ejercitar su praxis pedagógica asida a las bases y fundamentos que dan cimiento ontológico y axiológico al diseño y desarrollo de proyecto curricular, teniendo en consideración que tal quehacer requiere de una profunda convicción ética y moral que apunte hacia la Areté (excelencia) de los procesos de enseñanza, la cual ha de coadyuvarse y diseñarse desde la “integración para el desarrollo del pensamiento complejo” (Polo, 2009, p. 13).

En efecto, la instrumentalización del diseño curricular, conmina y busca como bien máximo del quehacer ético y moral; que los actores del proceso de enseñanza, al modo del paradigma helénico, logren constituirse en ciudadanos virtuosos, ésta entendida en como el axioma que forja la justicia, aspecto ontológico que operacionaliza y se direcciona hacia la bienestar del colectivo, por ello, se requiere del vocacionado pedagógico, una praxis que permita el desarrollo de competencias, que tengan como génesis una concepción antropológica, en la cual se busque asiduamente la “recuperación de un humanismo que anteponga la ética, la ciencia y la cultura a las estrictas reglas del mercado y de la economía que nos señala la globalización” (Polo, 2009, p. 17).

Muchas son las definiciones que adquiere el termino globalización; más, sin embargo, García, (1995) afirma que la “ética del profesorado debe ir más allá del aula” (p.306). Por ello, bajo este orden de ideas en preciso señalar que el profesorado ha de estar abierto a la novedad de una visión globalizada, con el objeto de que partiendo de una doble visón sobre su centro escolar, le considere como un lugar donde se construyen las relaciones laborales con otros y como “un espacio donde se definen las relaciones entre el alumnado y el profesorado” (García, 1995, p.306).

El primer aspecto, dicho en el párrafo anterior señala que la práctica docente debe enriquecerse con la ruptura de barreras educativas, lo que, en muchos casos, impide la evolución y/o desarrollo de la planificación curricular. Es importante tener en cuenta que esto es algo que la práctica docente debe lograr ya que es necesario derribar las barreras educativas. Y para ello es congruente destacar que, para evitar este tipo de anomalías, se requiere que cada ente de la comunidad educativa,

explicitase de forma clara sus convicciones, enmarcado en un “proceso abierto del diálogo y la confrontación” (García, 1995, p.306).

Por ende, localizar las diversas realidades problemáticas y a su vez construir los mecanismos de acción, afirma García, (1995) que “debe formar parte de la práctica habitual del profesorado, con toda la dimensión moral que esta actuación exige: empatía, tolerancia, coherencia, compromiso con la verdad, coraje…” (p. 307). Por lo tanto, el rol de cada docente debe distinguirse ante todo por el asumir las propias responsabilidades; lo que propiciará “convertir el centro en una comunidad justa” (García, 1995, p.308).

La organización escolar no debe ser considerada como un ente aislado en medio de vastos océanos, sino que debe ser concebida como “una pieza fundamental en el funcionamiento de la sociedad” (García, 1995, p.308); podría decirse, que es un error comprender el hecho educativo, como un mero acto “psicológico y pedagógico” (García, 1995, p.308), sin aceptar que en ella se gesta un importante componente social y político.

Ahora bien, vale la pena interpelarse sobre si ¿se puede enseñar la virtud? Parafraseando a García, F. (1995), si es posible, no obstante, no se estipula un manual “infalible para conseguirlo” (García, 1995, p.294). Pueden llegar a ser virtuosos “siempre que se les dé la oportunidad” (García, 1995, p.294). Asimismo, al sostener que la “búsqueda de la felicidad y del cumplimiento del deber” (García, 1995, p. 294) reside en que toda profesión “es contemplada en parte como una vocación y por eso se espera del profesional que se entregue a elle e invierta parte de su tiempo” (Martínez, 2006, p. 6).

Bajo secuencia de ideas es de vital importancia acentuar una de las rémoras que más aqueja la ética y la moral del docente; no es otra que *"neutralidad valorativa"* (García, 1995, p.296). Más, sin embargo, se puede observar que muchos acólitos, ejercitados en tan grandioso magisterio; en muchas circunstancias desarrollan el diseño curricular desde una perspectiva pasiva, sin interés, desmotivante, fría y en muchas circunstancias sin convicción en los ideales que fomentan el bien entre los ciudadanos, provocando como lo asevera García, (1995) un atentado directo *"contra la propia empresa educativa"* (p.296).

Aunado a ello es conveniente destacar que, si cada agente moral asume su rol con convicción y seriedad, la educación venezolana a reorientarse hacia su fin máximo; que no es otro, que la felicidad y el bienestar entre todos los hombres y mujeres. Bajo esta idea nos dirá Martínez, (2006), al sostener:

> Esto equivale a decir que los profesionales de nuestro tiempo tenemos el doble reto de ser excelentes profesionales para ser buenos ciudadanos y de ser excelentes ciudadanos para ser buenos profesionales. (p. 19).

En efecto, el aula es el recinto donde confluyen todos los factores pedagógicos, donde el docente ha de "verse cotidianamente con sus alumnos" (García, 1995, p. 303). Desde este contexto, cada docente con profunda vocación pedagógica ha de cifrar en cada estudiante los valores básicos del quehacer ético y moral, los cuales han de permear la praxis educativa bajo un enfoque que posibilite que un diseño y un desarrollo en la cual se genere un proceso de "perfeccionamiento a partir de los elementos científicos, de flexibilidad, actualización y contextualización" (Gómez, 2005,

p. 7). En consecuencia, la multiforme pluralidad de formas que adquiere el proyecto curricular, se asirá del móvil axiomático y epistémico para así, hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y por ende, viabilizar desde la polisemia semántica la caracterización de un currículo que se distinga por ser altamente integrador; concepción que posibilitaría por una lado, nuevas perfiles de entender el proceso de formación y por otro justificar los factores ontológicos que dan vida al quehacer ético del ejercicio pedagógico.

En este disímil de conceptualizaciones se exterioriza un camino que invita y exige a los especialistas el re-pensar, de-construir y re-construir el currículo con un nous (inteligencia) que tenga como génesis el rescate humanista. Por tanto, la integración de soluciones a los desafíos significativos que afectan a nuestro sistema educativo, en lugar de fragmentarlos. Su propósito principal será fortalecer un entorno más humano a través de la creatividad y la inteligencia colectiva.

Por otro lado, la dimensión ética y moral debe ser aprovechada como un baluarte inequívoco del saber práctico y teórico, en virtud de las oportunidades axiológicas que brinda al contexto educativo y así aproximarnos a mejores escenarios que posibiliten conquistar la virtud, la justicia y la felicidad propias de los climas democráticos; a la luz de este panorama es necesario que se apresure una transformación curricular que de paso a la transfiguración del ethos tradicional al ethos integrador, que provoque, evoque y convoque la asunción de nuevos esquemas que respondan a la Universidad del Conocimiento.

2.5 Noción epistemológica de la evaluación curricular.

2.5.1 Noción conceptual de la evaluación.

En el devenir de la historia son múltiples los autores que han mostrado un especial interés por conceptualizar lo que se entiende por evaluación. El término en cuestión plantea todo un desafío semántico, histórico y paradigmático, dado que son múltiples los factores que convergen en la compresión de la significación. Ahora bien, desde el punto de vista semántico se plantea que es todo un reto, puesto que, no hay un concepto homogéneo referente a la evaluación, en virtud de la poli conjunción de enfoques y escenarios sociales, políticos, económicos, éticos y morales del cual emerja su sustentación epistémica; de esta esta multiconcepción de sustantivos aspectos no se libra la ontocompresión histórica y paradigmática.

El origen etimológico del vocablo evaluar, se remonta a la lengua romance francesa évaluer, término precedido “del prefijo e, apócope de la proposición latina ex, que viene a significar valoración de dentro hacia afuera” (Amigo, 2001, p. 71). La significación expresada revela que la base para estimar la valía o mérito de algo, tiene como fundamento sustantivo el valor, en la cual convergen de forma dinámica y sinérgica el juicio de la valoración y la información que se dimana del ente objeto de análisis e interpretación.

Una acepción semántica que circula con recurrencia sobre el vocablo evaluación, supone comparar objetivos y resultados, mientras que otras exigen una conceptualización más amplia, apelando a un estudio combinado del trabajo en sí y de los valores (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El alcance de metas u objetivos es una

concepción de la herencia del enfoque tradicional, que hace énfasis la “medición de las adquisiciones o la mejora de las habilidades” (Mora, 2004: 3). Por ende, el papel del evaluador, argumenta socialmente su función en la medida que acredita resultados de los individuos insertos en el proceso evaluativo. Mas sin embargo, el mundo contemporáneo, combina un tratamiento evaluativo más amplio y complejo, superior a la mera “recogida de datos” (Ballester, M. y otros, 2002: 58).

Según la Organización de Desarrolladores de Estándares (Joint Committee on Standards for Educational Evaluatión – SDO –) con sede los Estados Unidos y Canadá, sostiene que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p 19). Esta noción conceptual tiene como elemento sustantivo la noción de valoración y utilidad que se suscita de un juicio, esta idea de valor conlleva necesariamente la articulación de procedimientos objetivos, en pro de agenciar y adquirir información fidedigna y comprobable.

La evaluación bajo la pretensión irrestricta de la valoración plantea un desarrollo en donde el valor del objeto enjuiciado debe conducir a un resultado final sobre cuán satisfactorio o no es un proceso, situación o cosa; la evaluación bajo este presupuesto propende a que todo análisis, investigación y observación informe de forma imparcial y objetiva sobre si se logró o no la meta estipulada. Aunque, algunos autores discrepan de este enfoque, pues al entender la evaluación bajo esta posición se conduce a interpretaciones radicales y subjetivas que conceden un poder inmerecido a los evaluadores e impiden el progreso (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Desde el punto de vista educativo, la evaluación bajo el enfoque del enjuiciamiento y de la valoración que supone siempre el juicio, ha contado con

pensadores como Tyler (1950), Lafourcade (1972), Grounlund (1973) y Mager (1975), las conceptualizaciones planteadas por los autores mencionados; giran de forma sustantiva en el logro de los objetivos estipulados; como propósito culmen de la evaluación. Esta noción conceptual, surge en educación dentro de un enfoque esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática que condiciona su desarrollo hasta nuestros días; esta perspectiva tiende a que sea considerada como una "evaluación científica" (González, 2008).

Es importante señalar, que la evaluación no solo responde a un proceso medicionista o "fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado" (Duque 1993, p. 167), sino la obtención de información clara, nítida y de calidad, que sirva de vehículo lógico, para brindar fundamento y justificación sobre el panorama de las valoraciones empleadas, en el ejercicio interpretativo de los resultados. La conceptualización del término evaluación resultar ser una tarea compleja, ya que conjuga en su constitución ontológica la sinergia de entre el enjuiciamiento en el cual intervienen las impresiones que reciben los campos cognitivos y por otro lado, el discernimiento del evaluador para analizar e interpretar los datos de un objeto de estudio. Ahora bien, a modo de colofón, según Stufflebeam y Shinkfield, 1987, existen cinco fuentes de criterios al momento de evaluar un proceso o algo, entre los cuales se destacan:

1. Las distintas expectativas de los clientes,

2. el mérito o excelencia del servicio en cuestión,

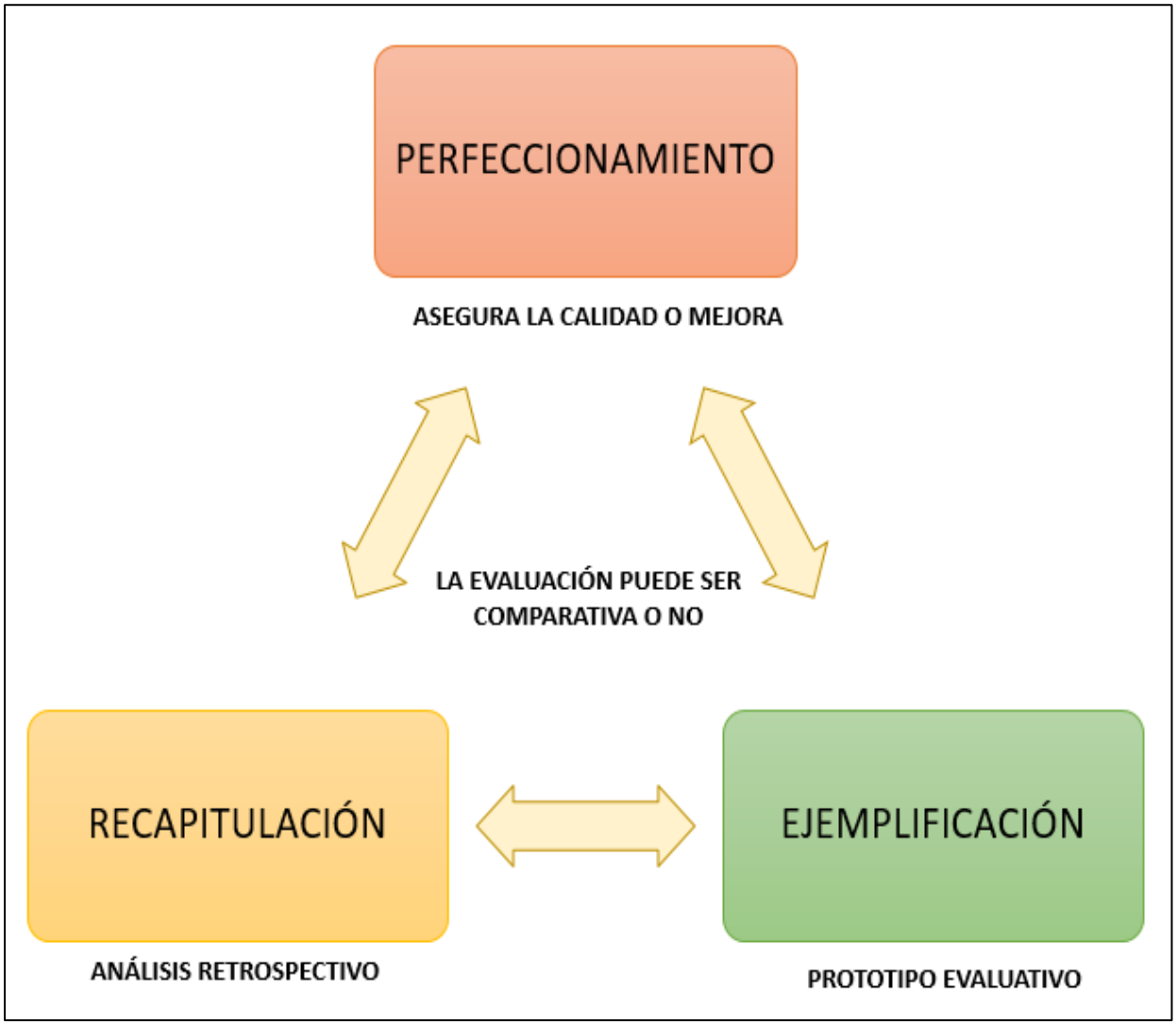
3. hasta qué punto el servicio es necesario (Es decir, su validez potencial),

4. La viabilidad,

5. La equidad; esta convergencia de criterios denota claramente que la conceptualización del término evaluación es una empresa que conmina un análisis acucioso de la locución circunscrita del vocablo valor, en virtud de que exige especial deferencia a las “perspectivas de valoración como la información” (p. 22).

Figura 6

Principales utilizaciones de la evaluación.



Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, (1987). Elaboración propia (2020).

Queda claro que evaluar es una labor compleja que combina con rigor y objetividad la utilidad de la evaluación, en aras de coadyuvar fundamentos teóricos que garanticen la calidad y el análisis interpretativo como una habilidad necesaria en la conceptualización de una evaluación sistemática y variada.

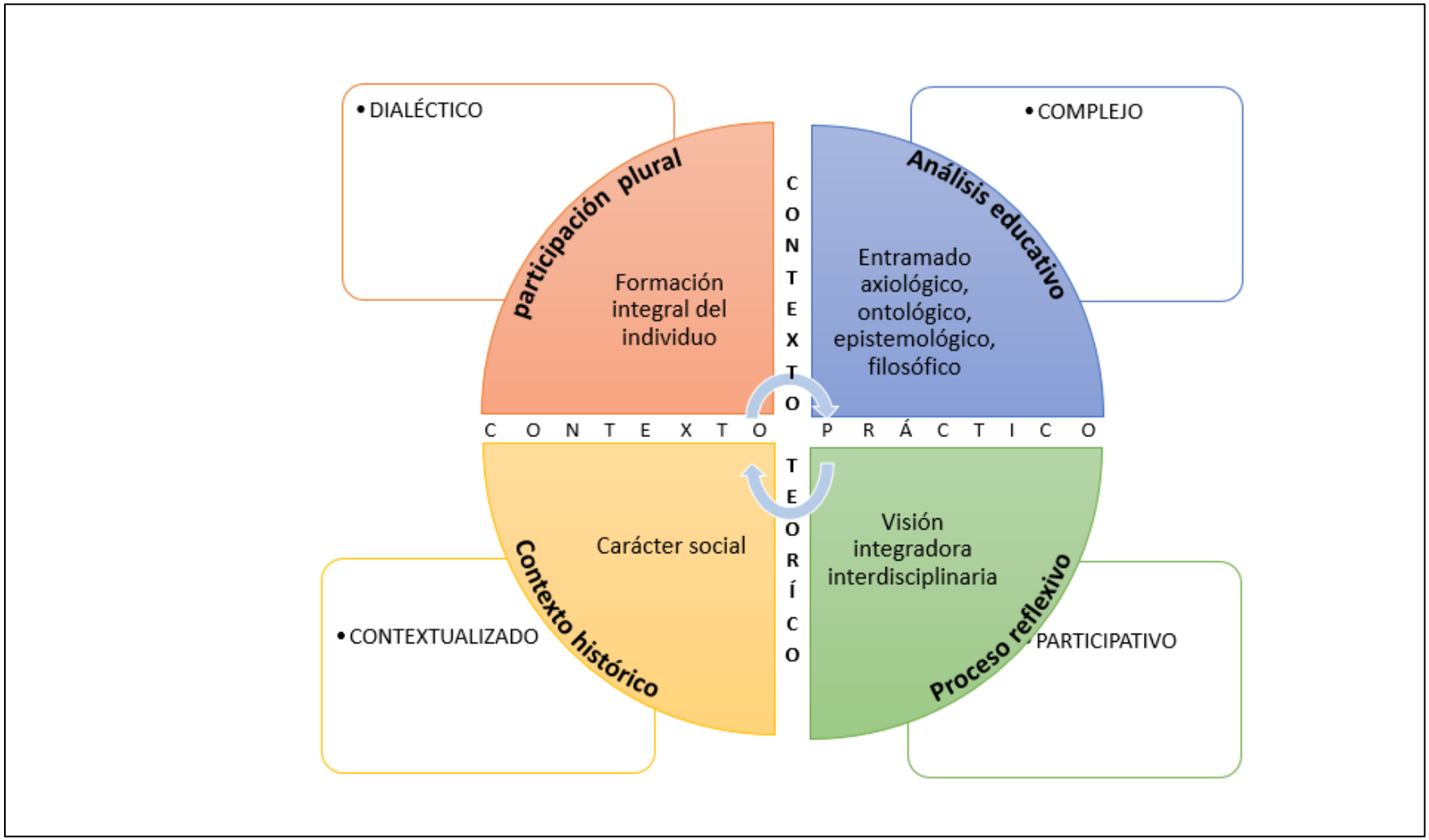
2.5.2 Teoría de la evaluación curricular.

Evaluar a las instituciones educativas y la vez su modelo curricular, es una empresa compleja, que tiene como propiedad sustantiva renovar y mejorar los procesos educativos, esta transformación invita a repensar la evaluación no desde la noción tradicional positivista, sino como un rubro “imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (Brovelli, 2001, p. 102).

Evaluar es una labor requiere de la edificación de un conjunto de principios teóricos que sirvan de fundamentos para desarrollarla como un proceso dialéctico, complejo, contextualizado y participativo (Briceño 2008), estas propiedades le confieren un carácter distintivo al mismo, por cuanto supone el asiento de un marco metodológico congruente y apropiado, para la formulación de criterios objetivos que permitan desplegar una evaluación en la cual se asuma la toma de decisiones como un entramado de procesos innovadores.

Figura 7

Primer elemento teórico de la evaluación curricular.

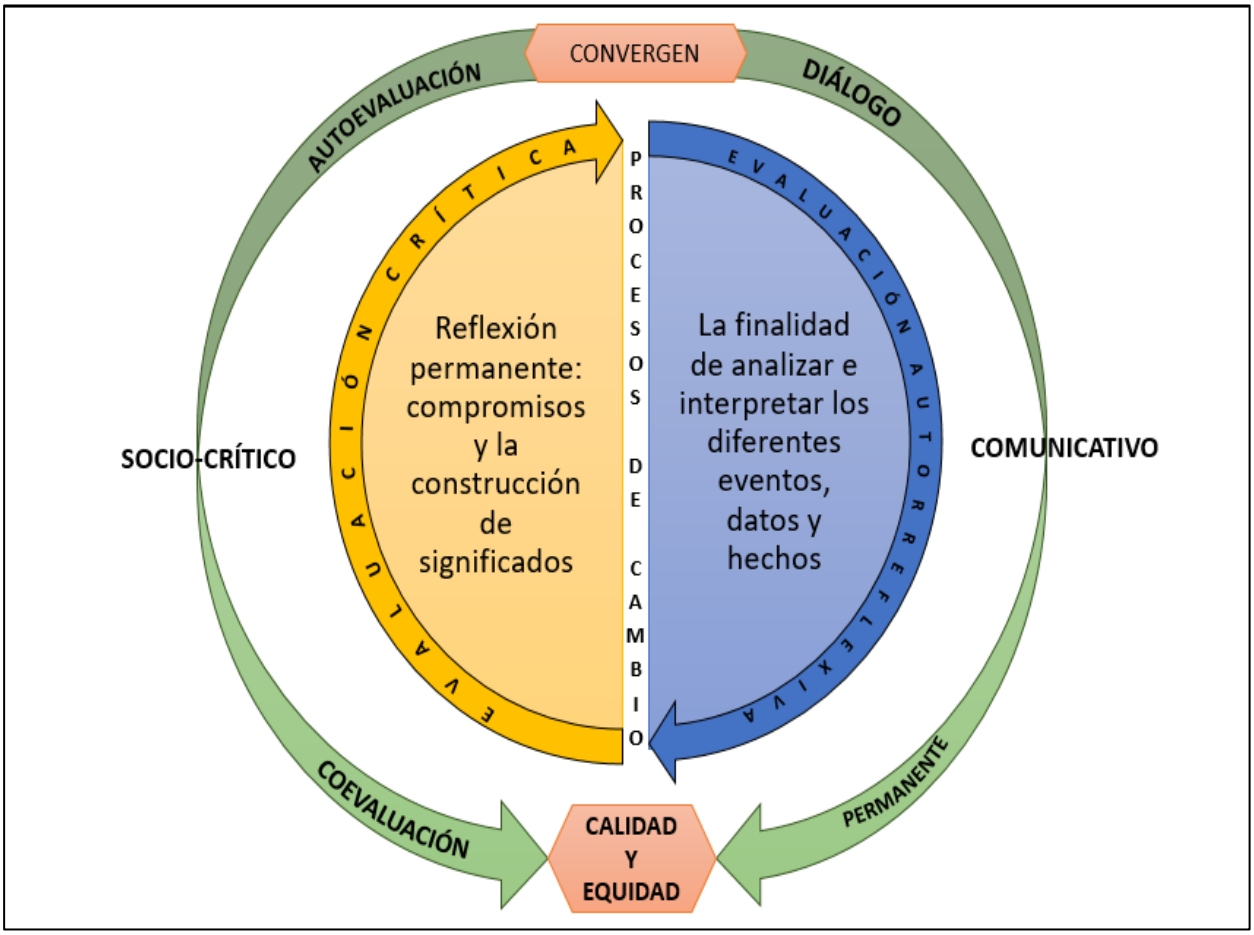


Fuente: Briceño (2008). Elaboración propia (2020).

La convergencia de este conjunto de notas sustantivas en esta primera sustentación teórica, instrumentaliza una fase operativa, dado que la evaluación no solo establecerá un conjunto de criterios para estimar el logro de lo planteado en objeto que requiere ser arbitrado (González, 2010); sino que por el contrario, se ideará de forma articulada un método en el cual la evaluación curricular, se logre pensar como un "proceso, capaz de atender a sus diferentes momentos desde el diagnóstico, a la elaboración del diseño curricular y a su puesta en acción, como también a los resultados obtenidos" (Brovelli, 2008, p. 108).

Figura 8

Segundo elemento teórico de la evaluación curricular.



Fuente: Briceño (2008). Elaboración propia (2020).

Los aspectos circunscritos en el segundo elemento de la fundamentación teórica de la evaluación curricular, apuntan ineludiblemente a la transformación de la praxis educativa, por lo que, ésta se asumirá como un proceso continuo, dinámico y flexible (González 2010), por lo que la calidad y la equidad hacia la cual apuntan las universidades, no parte del ejercicio neopositivista, eficientista, precripcionista y lineal, a la postre, requiere de una metodología contextualizada, cuya dimensión teleológica se direccione hacia la concreción de una evaluación, que impulse desde sus fisionomías epistemológica, ontológica, teleológica y metodológica tanto implícitas como explicitas la innovación del proyecto educativo, en la cual se logre "otorgarle un papel más dinámico en el sentido de promover la criticidad, la flexibilidad y la autodeterminación, ponderando primordialmente las deficiencias que inciden en el proceso docente educativo con un enfoque de aprender a desaprender para aprender a aprender" (Díaz, 2013, p. 159).

> La presencia, importancia y formatos adoptados por la evaluación curricular no pueden comprenderse con justeza si no se analizan, entre otros aspectos, las directrices de las políticas educativas sobre las orientaciones, prioridades y medidas que en cada momento se han ido tomando para la conducción de los sistemas educativos y de los propios curriculares; los debates, deliberaciones y avances que han ido configurando el ámbito de la evaluación de programas como campo de estudio e investigación; y el papel y protagonismo que asumen los centros y actores educativos tanto en los proyectos de evaluación curricular como en los de innovación educativa (Gimeno, 2010, p. 620)

Es importante señalar, que la evaluación curricular, es un elemento sustantivo, integral, sistemático, gradual y continuo (UPEL-UNA, 1995) que transita en todas las etapas del diseño (Díaz-Barriga y Lule, 2012), desarrollo y puesta en marcha del currículo. Concebida bajo esta visión prospectiva, la evaluación del proyecto y desarrollo curricular permite establecer su "valor como un recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de consérvalo, modifícalo o sustituirlo" (Arnaz, 1981 a, p. 55), este juicio servirá a los expertos para estimar la pertinencia, validez y limitaciones del diseño de forma integral y así, definir en qué proporción el diseño, implementación y ejecución cubren las exigencias que la sociedad contemporánea demanda a las instituciones de educación superior.

En el devenir del proceso educativo son muchos los autores que han definido, caracterizado y establecido las ventajas de un útil, factible, ético y exacto evento evaluativo, no obstante, al cavilar sobre el acto en sí; se enarbola o se piensa habitualmente de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los formandos. En efecto, muchos fundamentan y miran el hecho evaluador bajo este prisma configurador de este perfil. En consecuencia, el claustro de académicos, los padres, representantes y los propios discentes, se refieren a la evaluación como el instrumento calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y solo él; y el objeto de la evaluación son los aprendizajes cognoscitivos realizados según los objetivos mínimos establecidos.

Por lo tanto, esta concepción es una herencia del tradicionalismo que acentúa su matiz en el hecho de la medición de las adquisiciones o la mejora de las habilidades

(Mora, 2004: 3). Por ende, el docente o experto en la cátedra, argumenta socialmente su función en la medida que acredita resultados a sus alumnos. Más sin embargo, el mundo contemporáneo, fundamenta el hecho evaluador bajo otra óptica, es decir, un nuevo sentido; superior a la mera «recogida» (Ballester, M. y otros, 2002: 58) de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al quórum estudiantil las herramientas necesarias y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo. Es por ello, que la evaluación es ante todo, una práctica reflexiva de los actores del evento educativo, la cual debe coadyuvarse en una perspectiva multidireccional, donde cada uno de los entes del proceso evaluativo se entienda y acepte como un agente que mancomuna axiomas que potencian la toma de decisiones, orientadas a la valoración de un proceso dinámico de la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con los argumentos que se han venido planteando, la praxis de evaluar no radica simplemente en la recogida de datos, sino que es un hecho reflexivo que busca ante todo la formación holística de todos los ciudadanos de la República. Por ende, el ejercicio evaluador se ha de caracterizar por ser global e integradora, cuyo eje sea determinar los componentes de la práctica pedagógica, aunado a ello, debe considerarse como un proceso continuo y procesual, el cual se ha de manifestarse a lo largo de todo el proceso de la enseñanza-aprendizaje, cabe agregar, que la evaluación ha de fundamentarse en lo cualitativo y criterial, con el objeto de valorar el proceso en función de competencias e indicadores, sumado a lo anterior, partirá del consenso y la participación de todos los agentes que conforman el evento educativo, es decir, hundirá sus lexemas en una visión democrática y participativa, finalmente, la evaluación tendrá

como papel indeclinable el promover los recursos que potencien y adapten las diferencias individuales por medio de una perspectiva constructivista orientada a la pedagogía formativa.

Bajo esta sinopsis de argumentos, el docente debería ubicar su ejercicio magisterial, en la cuarta generación, en virtud de que ésta considera la evaluación como el móvil que faculta a los actores del evento educativo como entes capaces de interpretar "los efectos reales de un programa dentro de un contexto específico" (Oramas, 2011: 7), cabe señalar, que dicho actuar pedagógico, circunscribe de forma holística diversos paradigmas, entre los que convergen: el constructivista, hermenéutico e interpretativo.

Con referencia a lo anterior, el docente de buscar forma insistente direccionar su praxis (académica) cotidiana, bajo un enfoque centrado en la interpretación del contexto y del análisis; todo ello, con el propósito, gestar en cada discente un énfasis evaluativo basado en la descripción del desempeño y en el consenso de las observaciones.

Finalmente, se debe considerar que el rol del evaluador no debe basarse en la acción de un juez o árbitro proveedor de episteme, sino en la de un actor pedagógico con capacidad de establecer mecanismos de negociación y de liderazgo, con el objeto de ir perfeccionado en el devenir educativo, el proceso de aceptación del conocimiento. Aunado a ello, todo agente de proceso del aprendizaje-enseñanza debe gestar en la conciencia del alumno, su rol de coprotagonista del evento educativo. Ahora bien, en la siguiente tabla se esbozan un conjunto de nociones teóricos conceptuales que explicitan la significación de la evaluación curricular bajo las siguientes categorías:

1. Valor normativo
2. Proceso integral
3. Procedimiento investigativo
4. Proceso dinámico

Tabla 12

Nociones teórico-conceptuales sobre la evaluación curricular.

Arnaz 1991	UPEL-UNA 1995	Celman 1999	Vilchez 1991	Lafrancesco 2004	Vilchez y otros
Es la tarea que consiste en establecer su valor como el recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo.	Es un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que valora los cambios producidos en todo el sistema curricular (conducta del educando, técnicas empleadas, capacidad científica-pedagógica,	Es un proceso de investigación en el que se van estudiando diferentes aspectos con el fin de ir construyendo nociones curriculares (a nivel teórico) así como opciones concretas de trabajo susceptibles	Es el proceso de medir y valorar la ejecución así como los resultados de la aplicación del conjunto de experiencias de aprendizaje que la escuela pone a disposición de sus alumnos para que desplieguen plenamente sus	Es un proceso dinámico que permite adecuar, mediante rediseños permanentes, toda acción educativa hacia el logro de fines comunes.	Es el proceso de delinear, obtener y analizar información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas, respecto de la estructura y el funcionamiento del currículo. (Operacional)

Arnaz 1991	UPEL-UNA 1995	Celman 1999	Vilchez 1991	Lafrancesco 2004	Vilchez y otros
	calidad del currículum, etc.) y en todo cuanto convenga, en la realización del hecho educativo	de ir modificándose o ajustándose a la realidad de la institución, mediante una praxis donde la metodología de trabajo propuesta implica la participación del grupo involucrado	potencialidades. (General-abstracto)		

Fuente: Martínez (2012)

Las nociones teóricos conceptuales señaladas, denotan que la evaluación curricular se ha erigido como un campo de estudio independiente de las ciencias de la educación (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas y Saad 2012), que tiene como eje sustantivo valorar continuamente, desde la integralidad, sistematicidad y dinamicidad, la pertinencia curricular, así como estimar a la luz de los hallazgos cualicuantitativamente, si el diseño, desarrollo y ejecución del currículo satisface los

requerimientos ontológicos, epistemológicos y teleológicos de una sociedad que está en un continuo devenir que se entreteje en un entramado en clave prospectiva desde lo cultural hasta científico.

A modo colofón, la evaluación curricular, permite a los curricultores y actores del proceso educativo tomar decisiones que reconozcan el establecimiento de pericias teórico-metodológicas que viabilicen, en primera instancia, la validez, confiabilidad y objetividad de un plan curricular de calidad del programa (Lewy, 1982) y como segunda pretensión, no menos importante, la vinculada con los criterios referidos al provecho práctico (Stufflebeam, 1971).

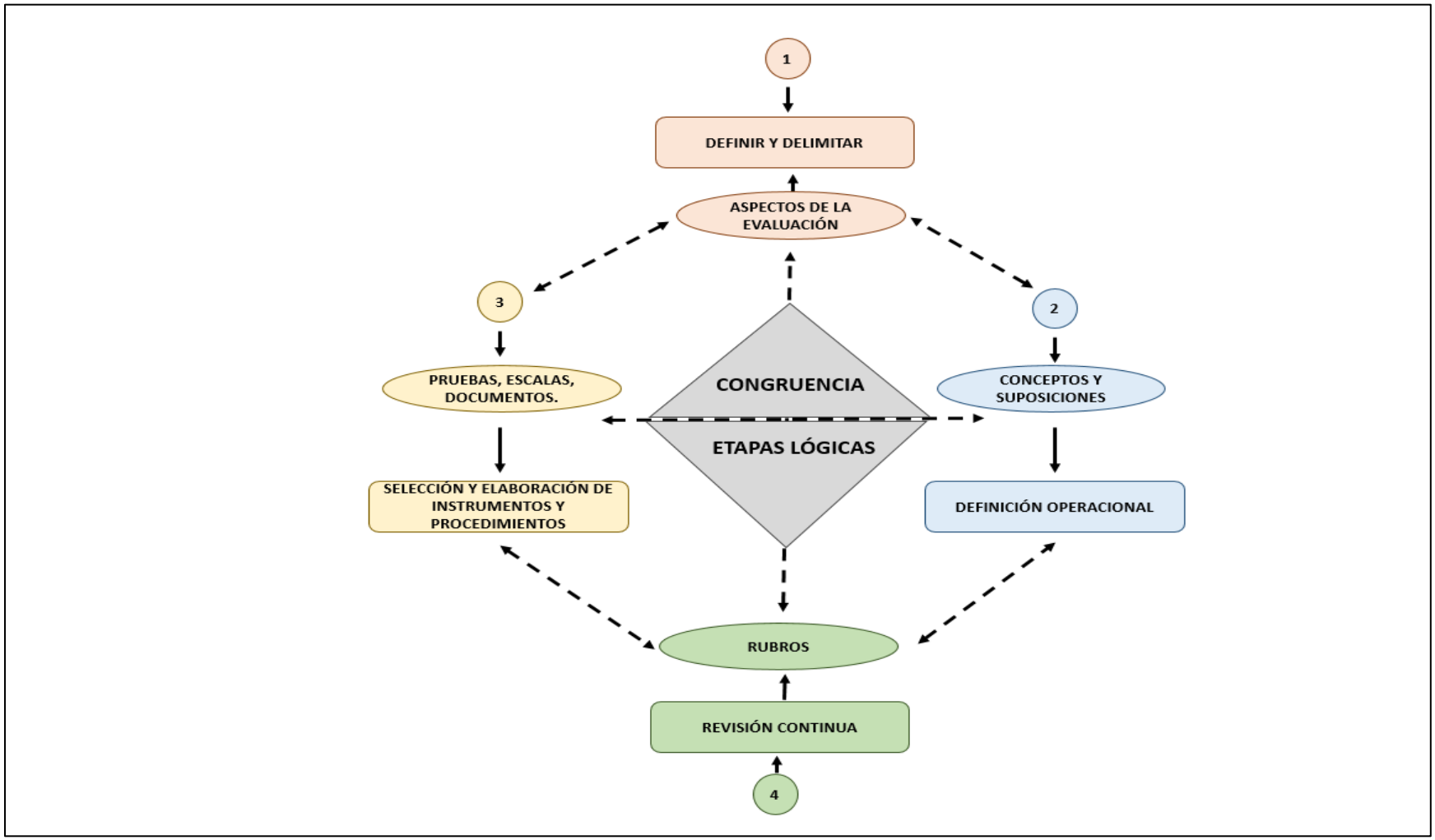
2.5.3 Tipología y operaciones de la evaluación curricular.

La evaluación educativa como campo de estudio independiente, toma como génesis de arranque la intención epistémica de la tradición tyleriana, la cual considera a la evaluación como una etapa esencial basada en la congruencia de una serie de etapas lógicas que afianzaran el proceso de evaluación real (Stufflebeam, 1971).

Por ello, la esfera evaluativa desde su dimensión intrínseca propone cuatro conexas operaciones (Díaz-Barriga et al., 2012) propias del método del “padre de la evaluación y valoración educativa”, como le reconocido la sociedad de honor internacional en educación del año 1976. En la siguiente figura se ilustra cómo se genera desde el marco evaluativo las cuatro operaciones interrelacionadas.

Figura 9

Operaciones de la evaluación.



Fuente: Díaz-Barriga et al., (2012). Elaboración propia (2020)

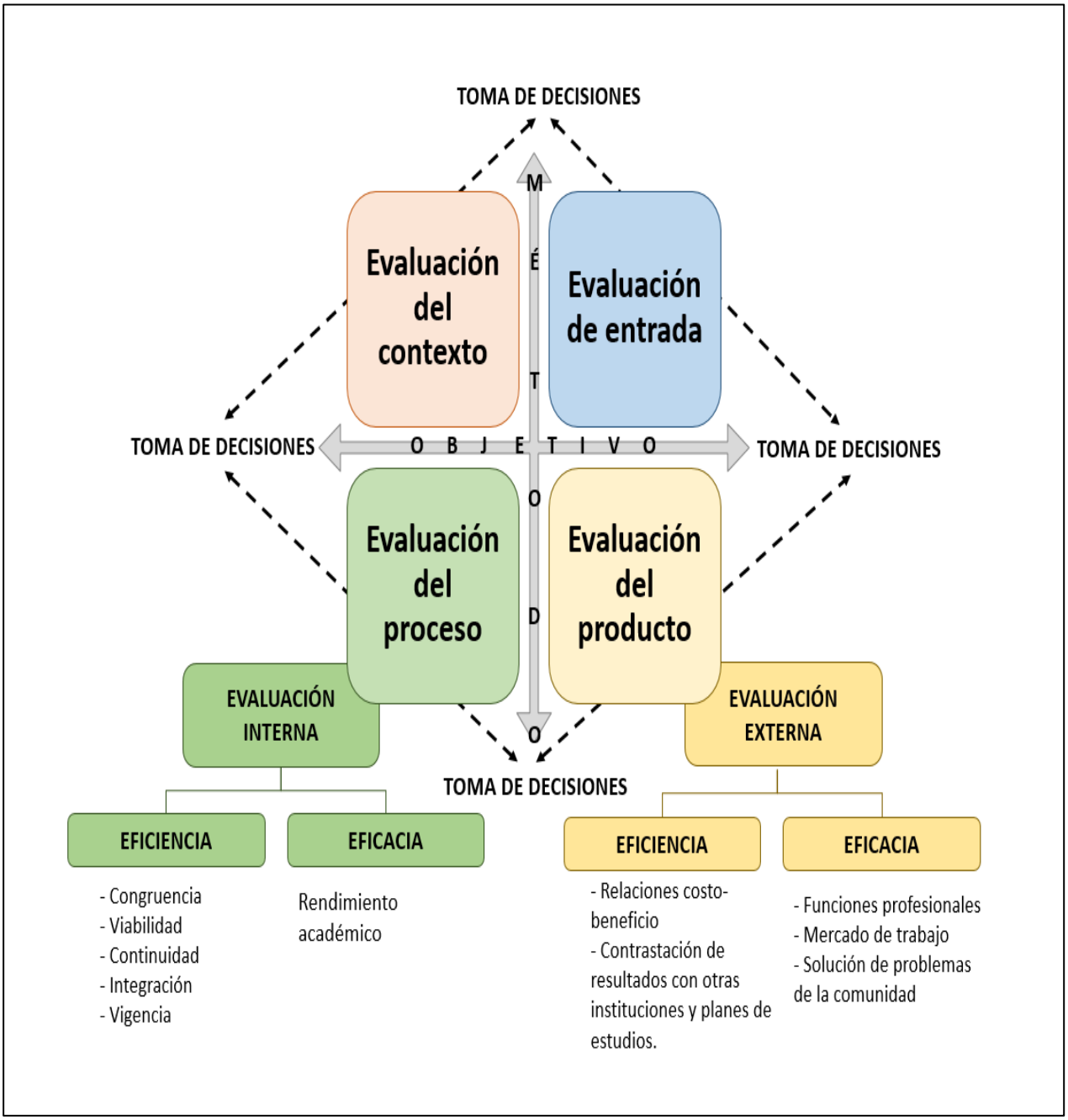
La articulación integral, sistémica y situada en la cual convergen de forma sinérgica las cuatro operaciones de la evaluación interrelacionadas, esgrime un acervo de sustentos de significación y extensión onto-epistemológicos, que se coadyuvan como elementos esenciales de una evaluación real (Stufflebeam, 1971) a la postre, estas operaciones conexas otorgan a la evaluación curricular un sitial teórico-metodológico en pro de obtener información útil, que licencie la reformulación o redefinición (Tyler, 1979) de los propósitos del plan curricular; la misma ha de perfilarse hacia el perfeccionamiento de la evaluación, el cual la noción conceptual de utilización e impacto (Zabalza, 1990) expliciten los fundamentos teleológicos del valor y el mérito verídico de todo proyecto curricular que se ordene hacia la calidad.

Las investigaciones de autores como Glazman y De Ibarrola (1978) y Arredondo (1981) suelen identificar a la evaluación interna con la evaluación de proceso y otros curricultores como Díaz-Barriga et al., (2012) allegan a la evaluación externa con la evaluación de producto; estos dos tipos evaluación (proceso –interna– y producto –externa–) constituyen dos de los cuatros tipos de evaluación propuestos en el modelo de evaluación para el mejoramiento de Stufflebeam (1971). Ahora bien, es congruente reseñar, que antes de ahondar en los tipos de evaluación vinculados con el desarrollo curricular, conviene establecer la diferencia entre evaluación de la eficiencia y evaluación de la eficacia (Arnaz, 1991 y Arredondo, op cit). Ambas circunscritas a la evaluación interna y externa de todo proyecto curricular. Por lo que respecta a la evaluación de la eficiencia de un plan curricular, tiene por objeto determinar el grado de implicación de recursos humanos, materiales y funcionales, mientras que la evaluación

de la eficacia estima establecer nivel de logro de los objetivos asignados (Tejada, 2004). En la siguiente figura se dilucida cómo convergen estos tipos de evaluación

Figura 10

Tipos de Evaluación.



Fuente: Díaz-Barriga et al., (2012) y Glazman y De Ibarrola (1978). Elaboración propia (2020).

2.5.4 Epistemología de los modelos evaluativos

A continuación, se ofrece de forma sistemática las nociones epistemológicas y semánticas que circunscriben los diversos modelos del proceso de evaluación. Cabe señalar, que dicho trabajo coadyuvó diversas referencias bibliográficas entre las que se destaca al autor Correa, Puerta y Restrepo (2013) entre múltiples referencias bibliográficas.

Otro aspecto que se evidenciará en la sinopsis de ideas suministradas tiene que ver con las ventajas y desventajas que evoca cada modelo; episteme teórica que no se mide por la gran cantidad páginas, sino por el alto grado de profundidad y discernimiento que manifiesta la implementación de las mismas.

Con el objeto de que la aprehensión de las nociones acá brindas, sean fecundas y sobretodo cognoscibles desde el punto de vista didáctico, se ilustran conjunto de teorías a la luz de un cuadro comparativo; todo ello con el propósito, de que el lector sienta atracción por lo que se le menciona anteriormente, al respecto no dirá Hernández (2014) “cuando nos agrada un platillo, nos interesa investigar la receta” (P. 21)

Tabla 13

Nociones epistémicas de los principales modelos evaluativos.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
EVALUACIÓN REFERIDA A OBJETIVOS	Ralph W. Tyler	1930	El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados	1.- Identificar los objetivos del programa Educacional. Formular los objetivos en función de las demandas de la sociedad y características de los estudiantes.	El rol del docente se caracteriza por: (a)Evaluar aplicando técnicas e instrumentos. (b) Comparar los resultados obtenidos (a través de la	- Hacer énfasis en una amplia gama de objetos por evaluar como los currículos y las ayudas didácticas. - La evaluación está centrada en el	- la evaluación asumida como un proceso terminal y del limitado alcance asignado hoy a los objetivos. - 1963 J.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios	2.- Clasificar los objetivos. En una de las 10 siguientes categorías: 2.1Desarrollo de un efectivo método de pensamiento. 2.2 Cultivo de hábitos de trabajo y conductas de estudio. 2.3 Adquisición	medición) para determinar qué, cómo y en qué condiciones se lograron los objetivos.	estudiante. - Establecer, clasificar y definir los objetivos en términos de rendimiento. - La evaluación se convirtió en un proceso para determinar la congruencia entre los	Myron Atkin. Afirmaba que el modelo de objetivos limitaba el alcance de la reforma curricular y trivializaba la naturaleza del aprendizaje. - 1963 J. Cronbach.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante,	de un amplio rango de intereses significativos. 2.4 Inculcar actitudes sociales 2.5 Desarrollo de capacidades para apreciar artes y experiencias estéticas. 2.6 Desarrollo de una sensibilidad		objetivos y las operaciones. - La evaluación esta cimentada en etapas, las cuales consolidan un método que mida el alcance del cambio. - El modelo	Hacía ver que la evaluación había venido a ser excesivamente dependiente de las rutinas y rituales de los exámenes. Enfatizaba su utilidad en el mejoramiento

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			entonces, la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado.	social. 2.7 Desarrollo de un mejor ajuste personal social. 2.8 Adquisición de información. 2.9 Desarrollo de la salud física. 2.10 Desarrollo de una filosofía consistente de la vida. 3.- Definir cada		sistematiza el concepto de evaluación. - Se destaca la forma en que aborda el problema de selección y organización de actividades de aprendizajes, enfocando el problema	de los cursos y no en la obtención de juicios terminales. Argumentaba que los exámenes eran insuficientes, pues los resultados de la innovación son siempre

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				objetivo en términos de conducta. 4.- Identificar situaciones en las que los objetivos son logrados. Se debe dar al estudiante la oportunidad de mostrar su rendimiento en relación a un objetivo		desde la perspectiva alumno-maestro. - Su trabajo pretendía destacar la importancia de iniciativas locales y la participación de los maestros en la construcción	multidimensionales. Estaba preocupado por extender el rango de evidencias para describir un programa y buscaba que la evaluación se centrara en aspectos que requerían más atención

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				específico en una situación natural. 5.- Diseñar y seleccionar formas para probar métodos de evaluación. Requerimientos técnicos básicos de confiabilidad, validez y objetividad. 6.- Desarrollar y mejorar las		de un currículo basado en las necesidades de la comunidad. - La evaluación se realiza de manera más sistemática ya que los tiempos, las formas e instrumentos	y revisión. - 1967 Michael Scriven. Su principal argumento en contra del modelo de objetivos era que representaba una extrema relativización

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				técnicas de apreciación del logro. Se deben desarrollar y elaborar procedimientos y técnicas evaluativos que determinen los objetivos afectivos y cognoscitivos de alto nivel. 7.- Interpretar los		de evaluación que deben emplearse están predeterminados en el programa de estudio. - Los docentes pueden elegir formas alternativas de evaluación con la condición	de la evaluación, ya que en él no existían procedimientos para juzgar el valor de las metas mismas. En el fondo estaba la creencia de que los

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				resultados obtenidos en función de los objetivos.		que se adecuen al objetivo. - El vínculo entre educación y sociedad se torna más estrecho ya que los objetivos tienen como marco de referencia las	hechos y los valores podían ser adecuadamente separados para permitir un conocimiento confiable con independencia del interés humano. - 1967 Robert

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
						necesidades que demanda la sociedad. - La forma de enseñar se puede adecuar con diferentes actividades de manera tal que las acciones a realizar por el docente apunten al objetivo.	Stake. Planteaba la pregunta sobre el tipo de evidencia que debería ser reunida por un evaluador. El contexto era el temor de los educadores y administrador es locales de

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
						- Permite verificar en qué medida han sido alcanzado los objetivos. Hasta el día de hoy la discrepancia entre lo que se enseña y lo que se evalúa es un error común en el desempeño	un mayor control federal y de las comparaciones dañinas que se podían hacer. Pensaba que las evaluaciones en curso no respondían a las preguntas

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
						docente.	de los educadores. Su modelo pugnaba por una evaluación que reflejara la complejidad y particularidad de los programas educativos, para lo cual se debería

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							ampliar el rango de los datos relevantes a ser considerados. La evaluación, no sólo debería permitir hacer juicios acerca de la efectividad de un programa,

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							sino también entender el proceso de innovación.
							- 1975 Lawrence Stenhouse. Su postura señalaba que el modelo de objetivos conducía a una visión equivocada

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							de la educación y del conocimiento. Educar tiene que ver con el desarrollo de la autonomía personal. “La educación eleva la libertad del hombre

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							mediante la introducción en el conocimiento de su cultura como un sistema que le permite pensar”. El modelo de objetivos no reconocía la impredectibilidad de las

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							conductas de los estudiantes y su pretensión de predecirlas contradecía el propósito de la autonomía. La segunda razón para rechazar el modelo

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							subyacía en la afirmación de Stenhouse de que el desarrollo curricular pasaba necesariamente por el desarrollo de los maestros. La claridad en los fines, no es

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							justificable en términos del conocimiento, ni es el camino para mejorar la práctica.
							Según Stenhouse, la mejor forma de mejorarla era la propia crítica de los maestros.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							Su estrategia para mejorar el currículum se basaba en hacer al maestro un investigador y no en descansar en evaluaciones externas.
							- 1975 J. Cronbach. Argumentaba

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							que tanto la investigación experimental como la correlacional eran inadecuadas para satisfacer las necesidades de conocimiento de los programas sociales.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							Sugería la necesidad de estudios descriptivos. - Existe una baja precisión con que se pueden medir los comportamientos (conductas) de los estudiantes.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							- Existe un desmedro de la evaluación formativa frente a la sumativa. - Ignora los efectos secundarios que se pueden producir en la escuela y los acontecimient

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							os no previstos. - Dewey es el ideólogo de la escuela para la sociedad industrial pragmática (maestro de Tyler). Un pragmatismo ligado a los valores de

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							democracia y progreso, que posteriormente el pensamiento tecnocrático de Tyler, descuidará en pro de celebrar fundamentalmente la eficiencia escolar.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							- Se le critica por su pretensión de generar cambios conductuales que podrían contradecir el principio de autonomía. - El modelo de objetivos es tenido por muchos

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							pedagogos como una propuesta que frena el accionar docente. La determinación previa de los objetivos como plataforma de despegue del desarrollo curricular aparece

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
							como una limitante de la autonomía del docente.
CIPP	Stufflebeam y Sinkfield	1989	La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el	La evaluación se presenta como un proceso en el que se incluyen las etapas de: * Identificar, *Obtener *Proporcionar información.	Debe actuar de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre	- Facilita información para la toma de decisiones -Es muy comprehensivo - Es un sistema cíclico	- No queda claro cómo realizar los juicios (bajo qué criterios) - El papel del evaluador se convierte en técnico. - No se

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilid	De ahí su propuesta CIPP, que distingue cuatro tipos de evaluaciones con sus correspondientes decisiones de mejora: - **Evaluación del contexto**: sirve de base a las decisiones de planificación,	calidad y el valor educativo del objeto evaluado y debe asistir a los implicados en la interpretación y utilización de su información y sus juicios. Sin embargo,	-Se pone mucho énfasis en la utilidad. - Permite evaluar el programa en su totalidad. - Provee una visión total del progreso en el diseño. - Provee también de	especifica como tomas las decisiones. - Si se aplica por completo el modelo resulta complejo y caro. - Los expertos en evaluación curricular

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			ad y promover la comprensión de los fenómenos implicados	necesidades de un programa para definir sus objetivos. - **Evaluación del "input" o entrada**: nos indica los recursos disponibles, los métodos aplicables, las estrategias alternativas al	es también su deber y su derecho estar al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas El rol del evaluador se	una visión del desarrollo, implementación y evaluación de un programa. - Es práctico para la toma decisiones y provee para la revisión en cualquier etapa.	según Ortiz (2004) coinciden que las debilidades del modelo es que requiere peritaje.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				programa y los planes de mayor potencial. - **Evaluación del proceso**: proporciona información sobre la marcha del programa y si las actividades siguen el plan previsto, con el fin de introducir las	caracteriza, según Popham (1980), en la recolección y presentación de la información que requiere la persona que tomará la decisión.		

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				modificaciones que sean necesarias. - **Evaluación del producto**: valorar, interpretar y juzgar los logros del programa. Analizar si se han alcanzado los objetivos propuestos para decidir si el			

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				programa debe seguir o ampliarse o reformularse.			
Respondente	ROBERT STAKE	1975	Evaluación sensitiva o concertada, según la cual ésta debe responder a lo que el cliente realmente necesita.	Además debe elaborarse una matriz descriptiva de antecedentes de transacciones, de encuentros o procesos entre los actores y los objetivos a lograr. La cual se	El rol del evaluador se caracteriza por: Capacidad de describir los diversos aspectos de la calidad de un objeto a	• Rompe con los modelos tradicionales centrados en objetivos. •Evaluación caracterizada en una metodología cualitativa.	• Poca precisión en los datos. • Los datos son difícil de organizar. • Da la responsabilidad a los implicados en

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			Evaluación orientada a la naturaleza compleja y dinámica de los programas educativos, atendiendo sus diversos aspectos y componentes.	construye en dos momentos. A saber: Primer momento, identificar las intenciones, las expectativas al crearse el programa o el producirse cambios de relevancia en el mismo.se realiza una matriz	evaluar. Investigador de méritos y deficiencias de un evaluado. Un evaluador debe propiciar que las instituciones sean más abiertas, participativas	•Flexible. • Orientada hacia el cliente y el servicio. • Evaluación holística. • Ayuda a encontrar ideas, respuestas y soluciones a los propios implicados.	el programa para analizar situaciones complejas y descubrir todos los efectos del mismo. • Ausencia de procesos metodológicos. • Es difícil establecer la

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				descriptiva de intenciones a través de un análisis de contingencia lógica para determinar la correspondencia o coherencia entre condiciones de entrada y procesos. Segundo momento, se	y deliberativas. Debería procurar poner la misma atención a las instancias formativas y sumativas del proceso. Preocuparse por entender al evaluando.	• Tiene una orientación utilitaria. • Tiene un impacto real. Adaptable a programas poco estructurados.	fiabilidad del resultado.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				elaboran variables e indicadores para observar en la realidad contextualizada, los antecedentes, las transacciones y los logros; es decir lo realmente ejecutado se llaga así a una segunda evaluación o análisis de	Describir al evaluando con sus interacciones. Debería trabajar en equipo. Procurar que el público comprenda la calidad el programa. Ser independient		

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				congruencia o comparación entre la realidad o idealidad.se diseña una matriz de observaciones, donde se evalúa través del análisis de congruencia empírica, de correspondencia entre antecedentes, transacciones y	e, no dejarse manipular por el cliente. Tener la capacidad de distinguir entre interpretaciones fiables y opiniones y preferencial personales. El buen evaluador no		

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				logros.	se debe anticipar a los estándares, pero debe tenerlos en cuenta si existen. Estos serán construidos en el proceso de evaluación. Todo evaluador		

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
					deberá establecer un conjunto de controles y contrapesos para determinar si el programa se está desviando del curso previsto.		
Iluminativa	PARLETT Y HAMILTON	1972	Evaluación interpretativa,	Parlett y Hamilton afirman que	El evaluador-investigador	Los estudios sobre	Los criterios de evaluación

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			en tanto que recoge las interpretaciones de las realidades que hacen las personas que participan en el programa. Hermenéutica, ya que interpreta los símbolos del lenguaje que	existen tres etapas características de una evaluación iluminativa La fase de observación, en la cual se investiga toda la amplia gama de variables que afectan al resultado del programa o la	no debe evaluar ni investigar con modos y formas con los que él rechazaría ser evaluado. - Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el	evaluación deben comprender una tendencia holística. -Flexibilidad, su abertura y contextualización. - El estudio se realiza en las condiciones normales y no se manipulan,	no son muy claros y se presentaría un enmascaramiento del problema al presentarlos a las audiencias. Las técnicas abiertas empleadas pueden influir

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			utilizan los participantes. E iluminativa, por cuanto busca clarificarlos hechos y comprender las situaciones que se presentan en el programa, desde distintas	innovación. 2) La etapa de investigación, en la cual el interés se desplaza desde el reconocimiento (De la fase de observación) hacia la selección y planteamiento de cuestiones de una manera coherente y	proceso. - El valor y el derecho de los individuos que informan debe reconocerse en todo momento y deben tener la oportunidad de expresarse	controlan o suprimen variables. • La evaluación tiene que ser contextualizada. • La evaluación se debe preocupar más por la descripción y	en la realidad del estudio.

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
			perspectivas	ecuánime, con el fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto. 3) La etapa de la explicación, en la que los principios generales subyacentes a la organización del	sobre cuestiones que les conciernen. - Los participantes en el programa que han sido evaluados deben sentir que se han enriquecido al intervenir	la interpretación que por la medida y la predicción. • Se debe preocupar más por el análisis de los procesos que por los análisis de los resultados. • Se debe	

Modelo de evaluación	Representante	Año de origen	Definición de evaluación	Fases o etapa del modelo	Rol del evaluador	Fortalezas	Limitaciones
				programa son expuestos a la luz del día y se delinean los modelos causa-efecto en sus operaciones	en su desarrollo.	desarrollar bajo condiciones naturales o de campo. • Utiliza como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista.	

Fuente: Castro (2013), Correa, Puerta, y Restrepo (2002), Corredor (2010), Fonseca (2007), García (s/f), López (2014), Rodríguez y Parra (2009), Samsa (2012), Tyler (1979), Stufflebeam, D. (1971). Elaboración propia (2020).

2.5.5 Teorías de aprendizaje vinculadas con la evaluación curricular

Para afrontar tal aporía epistémica se podría estimar que las teorías de aprendizaje que inciden de forma representativa en la evaluación del currículo centrado por competencias vienen a ser la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, el constructivismo de Jean Piaget y la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Ahora bien, el primer constructo teórico considera que la evaluación del currículo centrado por competencias desde la concepción epistémica del aprendizaje significativo, adquiere un carácter de "significados claros, precisos, diferenciados y transferibles" (Salazar y Marques, 2012, p. 13), con el objeto de que proceso de evaluación curricular sea en todo caso un proceso pertinente, con agudo carácter participativo, holístico y autentico.

Para instrumentalizar tal desafío, la evaluación del currículo se debe focalizarse en los procesos más que en los resultados (Salazar, 2018) por lo que la evaluación debe ser un vehículo que por lado favorezca el aprendizaje significativo y que el otro se coadyuve a los axiomas (principios) esenciales del "constructivismo dinámico" (Pozo, 1989, p. 6).

Por tanto, al examinar la evaluación del currículo centrado por competencias desde la teoría ausubeliana, invita a pensar, comprender y encarar a la misma como una fase procedimental de investigación participativa y colaborativa, tal categorización axiológica exige un camino epistemológico que conmina a los expertos el re-pensar, de-construir y re-construir una evaluación curricular bajo un presupuesto significativo, cuyo nous (inteligencia) tenga como lexema la recuperación de la calidad educativa desde el aprendizaje para el aprendizaje.

Otro constructo teórico que se coadyuva de forma provechosa al desarrollo de una evaluación centrada por competencias en el sector universitario, versa sobre los presupuestos epistémicos esbozados en la Teoría Socio-cultural de Lev Vygotsky, en la cual la evaluación del currículo sea entendida como un proceso social, no privado o individualista; por lo que “los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social” (Pozo, 1989, p. 23). Asimismo, bajo este enfoque, la evaluación curricular ha de centrarse en el nivel de desarrollo real (Pozo, 1989).

A partir del planteamiento anterior, en este estudio y haciendo las disecciones referidas se podría generar un proceso dialéctico de la evaluación curricular, en términos generales de una evolución sistemática y permanente, en donde se podrá examinar por una parte: a) la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; b) las competencias de egresos y su desempeño; c) las metodologías didácticas utilizadas por los docentes para el logro de las competencias y por otra parte todo lo concerniente a las instituciones de educación universitaria, su modelo y/o proyecto educativo. Finalmente, la evaluación del currículo desde la teoría constructivista piagetiana beneficia la instrumentalización de un proceso en el cual se valore el proceso curricular de forma procesual y situada (Pozo, 1989).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

El proceso investigativo requiere no sólo de un acucioso y vehemente análisis del objeto de estudio, sino además, de la comprensión referida al arquetipo de investigación seleccionada, el nivel ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico, el tipo de paradigma, entre otras fisionomías propias de esta sección capitular, por cuanto la investigación entraña por un lado, el hallazgo de algún atributo del contexto y "la producción de un nuevo conocimiento, el cual puede estar dirigido a incrementar los postulados teóricos de una determinada ciencia o puede tener una aplicación inmediata en la solución de problemas prácticos" (p. 22)

Ahora bien, el presente estudio está adscrito a las ciencias sociales, ésta entendida como:

> Disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico. Es su enfoque hacia el hombre como miembro de la sociedad y sobre los grupos y las sociedades que forma, lo que distingue las ciencias sociales de las ciencias físicas y biológicas (Gross, Messichk, Chapín, y Sutherland, 1983, p. 85-86)

Esta tesis doctoral al pertenecer al campo de las ciencias sociales, centrada especialmente en la esfera educativa, tiene como interés cardinal, comprender y analizar de forma intelectiva el desarrollo y ejecución de la evaluación curricular así como ofrecer un conjunto de orientaciones para el abordaje de la evaluación del currículo por competencias de manera integral y participativa en la Universidad Católica

Andrés Bello (UCAB); por lo que esta investigación posibilita hallar respuestas verídicas, en aras de entender y estimar sus implicaciones en el sector universitario.

El área de la investigación social, buscó interpretar y exponer la génesis del compartimento humano, así como comprensión de lo privativo y regular de las manifestaciones colectivas e individuales que se articulan en el conjunto de las entidades conformadas por los seres humanos. Para lograr tal cometido, las ciencias sociales se han valido de diversas metodologías, entre las que se destacan la cualitativa y la cuantitativa, la primera entendida como “Aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 19-20) mientras que la segunda tiene su asiento epistémico en la corriente positivista, la cual tiene como fin último el control de los fenómenos, recurriendo a la descripción y predicción de los hechos observables. Ahora bien, ante el referente conceptual esbozado, el presente proyecto de tesis doctoral adoptó por la metodología cualitativa, puesto que, permite al investigador el uso de técnicas y métodos de carácter hermenéutico, cuyo interés es interpretar los significados en relación a los fenómenos, “no como una posición absoluta sino como un camino de experiencia (Gadamer, 2005, 399)

Se puede decir entonces, que en el marco metodológico se expresan el conjunto de herramientas, pasos y procesos vitales a seguir en toda investigación. En esta fase del estudio se organizaron las estrategias generales de trabajo que permitieron abordar el objeto de estudio, orientadas por los objetivos, en virtud que la “metodología como estudio de los métodos, constituye una ayuda porque permite saber cuáles

procedimientos han sido útiles a otros investigadores y cuáles técnicas han sido probadas y mejoradas". (Hurtado 2012, p. 15-16).

En tal sentido, el marco metodológico permitió desarrollar de manera sistemática todos y cada uno de los aspectos conducentes para obtener los resultados correspondientes a los objetivos de la investigación. Para ello, la presente tesis doctoral se enmarcó en el paradigma naturalista-interpretativo, cuyo interés reside en comprender, interpretar y compartir la noción fenomenológica, "por lo que el carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes" (Ricoy, 2006, p.17).

La dimensión naturalista del presente enfoque ofrece a la presente investigación la interrelación epistémica por cuanto "esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás" (Guba, 1981, p. 149), es importante destacar, que el paradigma naturalista-interpretativo se fundamenta sobre la existencia de contextos heterogéneos y que por ende, el estudio divergió en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento (Lincoln & Guba 1988).

3 Tipos y diseño de la investigación.

3.1 Tipo de investigación.

La presente tesis doctoral se considera analítico-descriptiva. Según Arias (2012) existen diversos tipos de investigación "sin embargo, independientemente de su clasificación, todos son tipos de investigación, y al no ser excluyentes, un estudio puede ubicarse en más de una clase" (p. 23). Se justifica el ser analítica, en virtud de que el objetivo que persigue la investigación reside en analizar y comprender de forma

integral el proceso de evaluación curricular bajo un enfoque por competencias en el sector universitario, así como los factores onto-epistémicos, metódicos y axiológicos presentes en el hecho evaluativo a fin de proporcionar un conjunto de orientaciones para el abordaje de la evaluación del currículo por competencias de manera integral y participativa, ahora bien, Hurtado (1998) señala que una investigación analítica:

> Tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes. La investigación analítica incluye tanto el análisis como la síntesis. Analizar significa desintegrar o descomponer una totalidad en todas sus partes. Síntesis significa reunir varias cosas de modo que conformen una totalidad coherente, dentro de una comprensión más amplia de la que se tenía al comienzo (p. 255).

Efectivamente, el presente estudio analizó el evento desintegrando la totalidad del fenómeno en partes, para así comprender las estructuras intrínsecas y extrínsecas del proceso de evaluación curricular bajo el enfoque por competencias en el contexto de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB); asimismo, el análisis viabilizó estimar, así como entender, los atributos sustantivos del proyecto curricular en sector universitario.

Cabe señalar, que existen propuestas de investigación proyectiva la cual según Hurtado (2012) viene a ser consideradas como una “investigación que propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta”. (p. 122).

Igualmente, esta propuesta de investigación se apoyó en un estudio descriptivo tal como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) al sostener que:

> Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (p. 80).

Bajo esta sinopsis de ideas, Hurtado propone que el término proyecto está referido a proyecto en cuanto propuesta. “Sin embargo, a esta propuesta el investigador puede llegar mediante varías vías diferentes que involucran procesos, enfoques, métodos y técnicas propias: la perspectiva, la prospectiva y la planificación holística entre otras”. (p. 124). Es preciso además, aportar que el estudio planteado describe la realidad observada en cuanto a qué debe hacerse para proponer un modelo epistemológico para promover la evaluación curricular en un enfoque por competencias.

3.2 Diseño de la investigación.

De acuerdo a la naturaleza y característica del problema objeto de estudio, esta investigación siguió un diseño pensado como un “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Fernández, Hernández y Baptista, 2010, p. 120). En el campo metodológico cualitativo en cuanto al abordaje sobre el diseño de la investigación, existe una prolífica y copiosa producción epistémica que concibe este

momento metodológico como un plan. (Balestrini 2006, Arias 2012, Arnau 1995, Kerlinger 2002, Sabino 2007, Ander Egg 2006).

El presente modelo epistemológico para promover la evaluación curricular en el sector universitario, al asumir una metodología bajo el enfoque cualitativo, lo congruente es orientar a la misma hacia un plan o estrategia adaptable y aplicable desde la perspectiva ontológica analizada; cuyo interés reside en proporcionar respuestas tanto a las interrogantes como a los objetivos de la investigación, declarados en la presente tesis, por lo que se requiere un “plan global, que guía el proceso de recolección, procesamiento y análisis de los datos dentro de un estudio; a partir del cual se integran y relacionan los objetivos, con las técnicas de recolección de los datos y los análisis” (Balestrini, 2010, p. 8).

Bajo esta perspectiva, la presente investigación adoptó un diseño de investigación conforme a las bases cualitativas presentes en la Teoría Fundamentada, la cual “utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica. Esta teoría es denominada sustantiva o de rango medio y se aplica a un contexto más concreto” (Fernández, Hernández y Baptista, 2010, p. 492), en sintonía con lo indicado, Corbin y Strauss (2002) plasman lo siguiente sobre el término "teoría fundamentada":

> …se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea

> elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 21-22).

Ahora, bien, se asumió el enfoque cualitativo para ejercer una práctica donde el investigador de manera reflexiva, fue capaz de dar significado a fenómenos complejos y crear teorías, partiendo de las vivencias, sentimientos y motivaciones de los informantes, tal como se lleva a cabo en la Teoría Fundamentada. Por ello, Restrepo-Ochoa, D. A. (2013) afirma que: “la Teoría Fundamentada es una propuesta metodológica que busca desarrollar teoría a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de los datos en la investigación social.” (p. 126), así mismo citando a (Glaser & Strauss, 1967) se menciona lo siguiente:

> …la teoría emergente a la que se refiere la Teoría Fundamentada, consiste en un conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí, que dan cuenta de un fenómeno determinado, mediante un proceso de descripción, comparación y conceptualización de los datos. Las construcciones emergentes que devienen de los datos en la Teoría Fundamentada se denominan “teoría

> sustantiva", dado que se refieren a la explicación de un fenómeno delimitado a un contexto particular. La teoría sustantiva es aquella que se desarrolla a partir de un área de investigación empírica particular como por ejemplo el cuidado de los pacientes, la delincuencia, el trabajo, etc. (p. 126)

Parafraseando a Restrepo-Ochoa (2013), el proceso de análisis de datos en la Teoría Fundamentada, se realiza en dos momentos: un momento descriptivo y un momento relacional. Cada uno de estos momentos se caracteriza por un proceso particular de codificación que define los procedimientos y la lógica para pensar los datos, organizarlos, sintetizarlos, conceptualizarlos y relacionarlos.

Bajo esta sinopsis de ideas, Arraiz (2014) señala que los investigadores de carácter cualitativo:

> Son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios, siguiendo lineamientos orientadores de un determinado método, pero no reglas preestablecidas. En este sentido, se han realizado en el mundo académico algunos ensayos que tienen como objeto exponer algunas experiencias y reflexiones acerca de la utilización de la teoría fundamentada en los datos como método de investigación, así como de su aplicabilidad en trabajos de distinta índole académica. (p. 22)

3.3 Momentos de la investigación.

La presente tesis doctoral se estructuró en tres fases o momentos, en concordancia con lo tratado por Murcia y Jaramillo (2001), los cuales aseveran que los momentos son lapsos de tiempo “los cuales interactúan a lo largo de todo el proceso de investigación y trabajo de campo, con el objetivo de ir configurando la estructura sociocultural” (p. 37). Los autores indicados denominan los tres momentos bajos la siguiente caracterización:

1. Preconfiguración
2. Plan de configuración
3. Reconfiguración

Tabla 14

Momentos de la investigación.

FASES O MOMENTOS	TAREAS	PERÍODO TEMPORAL	PRÓPOSITO
Preconfiguración	Contactos con los diferentes sujetos involucrados en el fenómeno social	Febrero – octubre 2017	Conocer las experiencias, técnicas y métodos empleados por los de los miembros de la comisión de currículo, para así tener una mirada interna

FASES O MOMENTOS	TAREAS	PERÍODO TEMPORAL	PRÓPOSITO
			y externa de la realidad.
	Acercamiento formal con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender	Enero – octubre 2018	Estructuración del capítulo I
	Búsqueda teórica de los elementos que configuran la temática de estudio	Octubre 2018 – agosto 2019	Estructuración del capítulo II
Configuración	Procedimientos para llegar a desentrañar la estructura sociocultural	Octubre 2020 – febrero 2021	Estructuración del capítulo III
	Selección y búsqueda de informantes claves		
	Diseño de la entrevista		
	Recolección de la información	Marzo – julio 2021	Estructuración del capítulo IV
	Análisis y procesamiento de los datos.		
Reconfiguración	Construcción y producción teórica.	Agosto 2021 septiembre 2022	Estructuración del capítulo V

FASES O MOMENTOS	TAREAS	PERÍODO TEMPORAL	PRÓPOSITO
	Diseñar un modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario.	octubre 2022 septiembre 2023	Estructuración de los capítulos VI – VII y VIII

Fuente: Murcia y Jaramillo (2001), p. 37:39. Elaboración propia (2020)

3.4 Metodología.

La presente tesis doctoral, a la luz del diseño de investigación de la Teoría Fundamentada, se afianzó del análisis del Método Comparativo Constante (M.C.C.) formulado por Strauss y Corbin (2002), en virtud de que se procuró producir un cuerpo teórico a partir del estudio comparativo y holístico (sistémico) de los sucesos, propios del contexto de la evaluación curricular en un enfoque por competencias en el sector universitario.

El método comparativo constante es cardinal en esta investigación, dado que concedió al investigador desde la génesis, la posibilidad de codificar y cavilar sobre el conjunto de hallazgos recolectados. Aunado a ello, el M.C.C garantizó poder situar las similitudes y diferencias de las incidencias para que el investigador cree conceptos y características sustentados en “patrones de comportamiento que se repiten” (Glasser y Barney, 2004, p. 12)

3.5 Informantes clave.

En una investigación bajo el enfoque cualitativo, la figura de los informantes claves confiere al estudio un profundo valor empírico, pues estos individuos representan un provechoso acervo, puesto que conocen los incidentes y abrigan un cúmulo experiencias que proveen al facilitador de un conjunto de datos que pueden corroborar, objetar, acrecentar, así como descubrir un inadvertido aspecto ontológico, epistemológico y axiológico diferente al panorama del investigador.

Al respecto un buen informante clave según Martínez (2013) puede desempeñar: "…un papel decisivo en una investigación: introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por él ante el grupo, y, en resumen, le sirve de puente con la comunidad…" (p. 88).

Según Taylor y Bogdan, (1994), los informantes claves y porteros representan para la investigación una fuente de perspectivas teóricas sobre el objeto de estudio, asimismo, el portero además de ser un informante clave es un sujeto que coadyuva esfuerzos en la selección de participantes, "puesto que muchas personas serán más abiertas y estarán más dispuestas a compartir sus perspectivas con un investigador que con un compañero de trabajo o colaborador participante" (p. 43).

Por lo que, estas figuras aportaron al investigador del presente estudio, el aproximarse y conocer en profundidad el contexto de la evaluación curricular en un enfoque por competencias en el sector universitario. Es importante, señalar, que los informantes claves del presente proyecto de tesis doctoral estuvieron adscritos a la realidad de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), sede Montalbán.

Es pertinente señalar, que un factor significativo a estimar discurre sobre la elección de los colaboradores, puesto que trata de decisiones muéstrales adoptadas en la fase en que se planea la investigación, no obstante, insiste Martínez (2013), que “la selección de informantes no admite la escogencia al azar, aleatoria, descontextualizada, pues es un proceso flexible, abierto hasta llegar a la saturación y/o redundancia teórica de las unidades de análisis, categorías y subcategorías que surjan” (p, 88).

Tabla 15

Informantes clave.

Informante	Organización Educativa	Contexto	Cantidad
Decano de facultad	Universidad Católica Andrés Bello	Decano de facultad	01
Directivo de escuela	Universidad Católica Andrés Bello	Director de Escuela	01
Director y coordinadores	Universidad Católica Andrés Bello	Director y personal coordinador del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico	02
Profesor universitario	Universidad Católica Andrés Bello	Profesor Activo o jubilado de pregrado o postgrado.	01

Fuente: Elaboración propia (2020)

La elección de los informantes claves reflejados en la tabla anterior, se elaboró con base a la naturaleza de la investigación y los alcances previstos en el estudio, se pretende alcanzar el nivel de saturación teórica, “es decir, cuando ya se han encontrado los datos suficientes para desarrollar la teoría” (De la Torre, Di Carlo, Florido, Opazo, Ramírez, Rodríguez, Sánchez, Tirado, s.f.)

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Dentro del proceso investigativo para Balestrini (2006), otro elemento relevante “…está relacionado con la definición de los métodos, instrumentos y técnicas de recolección de la información que se incorporó a lo largo de todo el proceso de investigación, en función del problema y de las interrogantes planteadas”. (p. 145). Ahora bien, asumiendo que el método de la teoría fundamentada se circunscribe en la “estrategia” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 155) de la comparación constante, se realizó una exploración y confrontación continua de los datos recolectados, con el objeto de ir edificando un cuerpo teórico sobre el fenómeno de estudio del presente proyecto.

Es importante señalar, que la Teoría Fundamentada se apoya en el uso del muestreo teórico cuyo propósito reside en “maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 220), este aspecto representa vital significación para el investigador del presente estudio, en virtud de que le concede elegir los enfoques de muestreo que logran originar un acucioso provecho de carácter teórico.

En esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad “a través de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101), cuyo propósito estribó en el entendimiento sobre los puntos de vistas y las vivencias, tal y como señala, Arias (2012) “se caracteriza por su profundidad, es decir, indaga de forma amplia en gran cantidad de aspectos y detalles” (p. 73) que los informantes clave tienen en relación con el fenómeno de estudio. Es meritorio destacar, que la técnica de la entrevista en profundidad presente en el estudio permitió recolectar un conjunto de datos de los entrevistados de manera flexible y dinámica, en aras de alcanzar tal y como sostiene Taylor y Bogdan, (1994) “datos descriptivos” (p. 152), por medio de un cuestionario semi estructurado que Arias (2012), define como “una estrategia (oral o escrita) cuyo propósito es obtener información acerca de un grupo o muestra de individuos acerca de sí mismos, o en relación con la opinión de éstos sobre un tema específico” (p. 32).

3.7. Procedimientos.

Los subprocesos vinculados a la Teoría Fundamentada descritos en el apartado metodológico, orbitaron en orden a los lineamientos epistémicos que según Strauss y Corbin (2002), denominan como codificación y categorización de los hallazgos encontrados a partir de la información recolectada. Por lo que, el proceso de codificación que se efectuó en la investigación consistió en dos etapas denominadas por Strauss y Corbin (2002) “Codificación Abierta” y “Codificación Axial”. Estos autores definen la codificación abierta como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110).

Es decir, que al momento de instrumentar la codificación abierta se requirió realizar una indagación analítica suficientemente rigurosa para así reconocer y crear conjuntos de conceptos de los significados que emergen de la evaluación curricular bajo el enfoque por competencias en el sector universitario. Mientras que la codificación axial es concebida como el "proceso de relacionar las categorías y subcategorías, denominado «axial» porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin 2002, p. 134), esto implicó, depurar las categorías que emergieron de la codificación abierta, por lo que este momento sirvió al investigador, para reorganizar la información y crear relaciones entre los conceptos.

Para Strauss y Corbin (2002), la fase de teorización consistirá en la construcción de significados, con base en la relación de las opiniones recogidas por los informantes clave y otros datos de carácter empírico; los cuales constituyeron, a criterio de estos autores, un modelo epistemológico-explicativo que sirvió para explicar e interpretar el fenómeno de estudio. Con esta finalidad, se procedió a realizar una última de codificación llamada por los autores "Codificación Selectiva", la cual consiste en la reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas en torno al fenómeno de estudio que será abordada por el investigador en el presente proyecto de tesis doctoral.

Bajo esta sinopsis de ideas, se adoptaron los tres subprocesos mencionados anteriormente, con el objeto de interpretar y comprender el contexto de la evaluación curricular bajo un enfoque por competencias en el sector universitario, a fin de dar cumplimiento a lo declarado por el investigador en la tabla n° 14 "momentos de la

investigación", en especial en la fase de reconfiguración la cual tiene como primordial tarea la construcción y producción teórica, asimismo, estos subprocesos facultaron al investigador para conceptualizar nuevos significados como consecuencia de las implicaciones derivadas del método comparativo constante.

Finalmente, la labor de la codificación se apoyó a través del artilugio tecnológico, haciendo uso del software ATLAS.Ti, versión 7.0, el cual sirvió de soporte al investigador, en primer lugar como herramienta de apoyo al proceso de análisis y en segundo lugar, permitió identificar "aquellos códigos que requieren ser saturados, esto es posible a través de la función code-primary-documents-table (códigos-documentos primarios-tablas), que muestra la cantidad de citas que cada código tiene" (San Martín, 2014, p. 114). Este software permitió al investigador organizar, analizar e interpretar las categorías del fenómeno de estudio, así como las relaciones presentes en las diversas unidades hermenéuticas, a fin construir nuevos constructos teóricos sobre las implicaciones de la evaluación curricular bajo un enfoque por competencias en la educación universitaria.

3.8. Credibilidad y calidad de la investigación.

Para asegurar la calidad de la investigación se procedió con la rigurosidad exigida para el análisis y demostración de los resultados, tal como lo expresa Batista Fernández y Baptista, (2010) "durante todo el proceso de la indagación cualitativa pretendemos realizar un trabajo de calidad que cumpla con el rigor de la metodología de la investigación" (p. 471), bajo esta premisa, la calidad de la investigación cualitativa se asumió como un debate continuo (Spencer, Ritchie, Lewis & Dillon 2003).

Reflexionar sobre las nociones epistémicas, nos refiere de forma irrestricta a la confiabilidad y credibilidad del análisis y resultados de los datos de las categorías y subcategorías que han de ser examinadas, desde la instrumentación del método comparativo constante, así como de la veracidad, credibilidad y “coherencia epistemológica” (De la Cuesta, 2015, p. 886) que de esta exploración emerjan sobre la evaluación curricular bajo un enfoque por competencias en el sector universitario.

> En el paradigma cualitativo existen cuatro conceptos que nos garantizan la cientificidad del estudio de una manera congruente con el paradigma mismo y estos son la: credibilidad (asegura que el objeto fue exhaustivamente identificado y descrito), transferibilidad (generalización), dependibilidad (de acuerdo con el enfoque cualitativo/interpretativo el mundo está en constante cambio por lo que el concepto debe ser replicable en sí mismo) y confirmabilidad (que implica que los resultados se puedan confirmar). Sin embargo, existe un quinto concepto que le puede dar aún mayor "validez y confiabilidad" al análisis de datos cualitativos y es la retroalimentación directa de las y los sujetos actuantes en el proceso investigativo. (Guardían-Fernández, 2007, p. 232-233)

Conforme a lo expresado por Guardían-Fernández y en aras de acrecentar la significación de la calidad y credibilidad del análisis hermenéutico y de la coherencia epistemológica (De la Cuesta, 2015, p. 886) de las proposiciones circunscritas se asumió la triangulación de fuentes, datos teóricos y metodológicos, en virtud de que este procedimiento puede “permitir obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados”

(Aguilar y Barroso, 2015, p. 73). Se consideró que los procedimientos anteriormente señalados fueron empleados por el investigador conforme a las necesidades que demanda el análisis de los datos recolectados.

3.9. Consideraciones éticas.

La dimensión ética es un aspecto medular de naturaleza transversal, que emerge en cada una de las etapas de la investigación doctoral, por cuanto “el ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador y el maestro” (Parra y Briceño, 2013, p. 118). Teniendo en cuenta este supuesto teórico, es meritorio precisar que una de las consideraciones que caracterizan e identifican como atributo ético de carácter sustantivo al investigador del presente estudio versó sobre la integridad y dignidad durante “todos los estadios del proceso de investigación” (Flick, 2015, p. 107)

Se asumió el paradigma naturalista-interpretativo, cuyo interés residió en comprender e interpretar la realidad subjetiva de los informantes clave, sobre de la evaluación curricular en un enfoque por competencias en el sector universitario, por lo que los códigos éticos adquieren gran preeminencia, en virtud de que se trata de realizar la investigación de manera que se logre ofrecer respuestas a las preguntas del estudio, fuera de que esto suponga un perjuicio a la vida de los entrevistados. Para lograr tal cometido según Flick (2015) se requiere la aplicación de diversos “principios de investigación éticamente sólida” (p. 98-99), entre los cuales se subrayan:

- El consentimiento informado significa que nadie se debe involucrar como participante de una investigación sin saberlo sin tener la oportunidad de rechazar o formar parte de ella.
- Se debe evitar el engaño a los participantes de la investigación.
- Se debe respetar la intimidad de los participantes y se ha de garantizar y mantener la confidencialidad.
- La precisión de los datos y su interpretación debe ser el principio rector, lo que significa que no se debe producir ninguna omisión o fraude con la recogida o análisis de los datos en la práctica de la investigación.
- En relación con los participantes, el respeto por la persona se ve como esencial.
- La beneficencia, que significa considerar el bienestar de los participantes.
- La justicia, que se dirige a la relación de beneficios y cargas para los participantes de la investigación.

3.10. Cronograma de la investigación.

Tabla 16

Diagrama de Gantt sobre actividades de investigación.

TAREAS	2017	2018	2018- 2019	2020 - 2021	2022	2023
Contactos con los diferentes sujetos involucrados en el fenómeno social						
Acercamiento formal con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender						
Búsqueda teórica de los elementos que configuran la temática de estudio						
Procedimientos para llegar a desentrañar la estructura sociocultural						
Selección y búsqueda de informantes claves						

TAREAS	2017	2018	2018- 2019	2020 - 2021	2022	2023
Diseño de la entrevista						
Recolección de la información						
Análisis y procesamiento de los datos.						
Construcción y producción teórica.						
Diseñar y validar a través del juicio de expertos un modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias						

Fuente: Elaboración propia (2020)

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En la siguiente sección capitular se reseña de forma sistemática el análisis y la interpretación de los datos, en la cual se desplegaron los subprocesos vinculados a la Teoría Fundamentada, definidos en la sección metodológica de la presente tesis doctoral. Asimismo, este estudio partió de la recolección de los datos producto de las entrevistas en profundidad, en aras de proporcionar respuestas a partir de los datos empíricos a los objetivos declarados, a saber:

7. Describir las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo centrado por competencias en el sector universitario.
8. Comparar las diferentes concepciones epistémicas sobre evaluación curricular con las declaradas en la práctica universitaria.
9. Caracterizar las diversas tipologías de evaluación curricular insertas en el sector universitario.
10. Develar la concepción de la evaluación curricular que poseen los actores involucrados en el sector universitario.
11. Determinar cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el nivel universitario con la praxis curricular
12. Validar a través de juicio de expertos el modelo epistémico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario

Para la tarea de codificación y categorización de los hallazgos encontrados a partir de la información recolectada, se aplicó un proceso de codificación en la

investigación, el cual atendió dos etapas denominadas por Strauss y Corbin (2002) como “Codificación Abierta” y “Codificación Axial”. Teniendo en cuenta que la codificación es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110). El investigador al momento de implementar la codificación abierta, realizó una exploración analítica suficientemente rigurosa para así reconocer y crear conjuntos de conceptos de los significados que emergen de la evaluación curricular bajo el enfoque por competencias en el sector universitario.

Ahora bien, como segundo subproceso se administró la codificación axial, la cual permitió al investigador “relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado «axial» porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin 2002, p. 134), durante este proceso se llevó a cabo una depuración de las categorías que emergieron de la codificación abierta, por lo que, este momento sirvió al investigador, para reorganizar la información en pro de crear relaciones entre los conceptos

De esta manera, el investigador procedió a dar paso a la “Codificación Selectiva”, proceso que permitió agrupar las categorías preliminarmente determinadas alrededor de una categoría central “delimitando la codificación solo a aquellas variables que se relacionan de manera significativa con dicha categoría, permitiendo la reducción del conjunto inicial de categorías a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto” (De la Torre et al 2011, p. 26)

La presente investigación doctoral adoptó los tres subprocesos mencionados anteriormente, con el objeto de interpretar y comprender el contexto de la evaluación

curricular en un enfoque por competencias en el sector universitario, con el propósito de dar cumplimiento a lo previsto por el investigador en la tabla n° 14 “momentos de la investigación”, en especial en la fase de reconfiguración la cual tuvo como primordial tarea la construcción y producción teórica a la luz de la formulación y descripción de las categorías interpretativas, por lo que, “los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 172) Además, estos subprocesos permitieron al investigador conceptualizar nuevos significados como consecuencia de las implicaciones derivadas del método comparativo constante.

Finalmente, la labor de la codificación se apoyó a través del artilugio tecnológico, haciendo uso del software ATLAS.Ti, versión 7.0, el cual sirvió de soporte al investigador, en primer lugar como herramienta de apoyo al proceso de análisis y en segundo lugar, permitió identificar “aquellos códigos que requieren ser saturados, esto es posible a través de la función code-primary-documents-table (códigos-documentos primarios-tablas), que muestra la cantidad de citas que cada código tiene” (San Martín, 2014, p. 114). Este software permitió al investigador organizar, analizar e interpretar las categorías del fenómeno de estudio, así como las relaciones presentes en las diversas unidades hermenéuticas, a fin construir nuevos constructos teóricos sobre las implicaciones de la evaluación curricular bajo un enfoque por competencias en la educación universitaria.

4.1 Análisis e interpretación de las entrevistas en profundidad: Informantes claves.

Según Taylor y Bogdan, (1994), los informantes claves y porteros representa para la investigación una fuente de perspectivas teóricas sobre el objeto de estudio,

asimismo; el portero además de ser un informante clave es un sujeto que coadyuva esfuerzos en la selección de participantes, “puesto que muchas personas serán más abiertas y estarán más dispuestas a compartir sus perspectivas con un investigador que con un compañero de trabajo o colaborador participante” (p. 43).

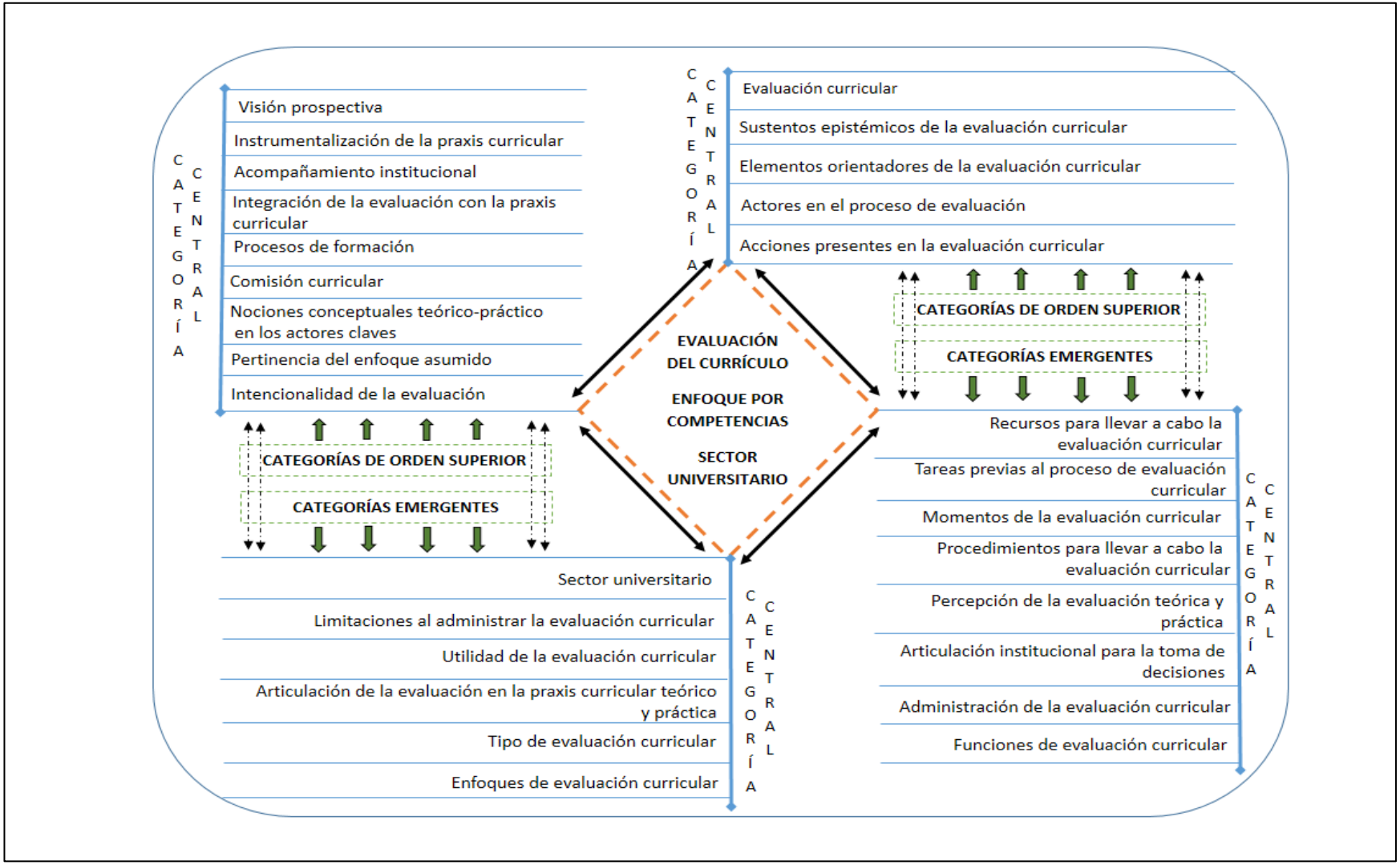
Por lo que, estas figuras aportaron al investigador del presente estudio, el aproximarse y conocer en profundidad el contexto de la evaluación curricular bajo el enfoque por competencias en el sector universitario. Ahora bien, los informantes claves de la presente tesis doctoral estuvieron circunscritos a la realidad de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), sede Montalbán.

Es pertinente señalar, que un factor significativo a estimar discurre sobre la elección de los colaboradores, puesto que trata de decisiones muéstrales adoptadas en la fase en que se planea la investigación, no obstante, insiste Martínez (2013), que “la selección de informantes no admite la escogencia al azar, aleatoria, descontextualizada, pues es un proceso flexible, abierto hasta llegar a la saturación y/o redundancia teórica de las unidades de análisis, categorías y subcategorías que surjan” (p, 88).

Seguidamente, se ilustran de forma sistemática el análisis y la interpretación, derivados del estudio cualitativo y de los procesos y subprocesos implícitos en la Teoría Fundamentada, reflejados en el capítulo III.

Figura 11

Perspectiva integral de las categorías centrales.



Nota. Elaboración propia (2021). Fuente: Información originaria del análisis de las entrevistas en profundidad.

Tabla 17

Matriz de categorías centrales, de orden superior y emergente con base en la evidencia empírica hallada en el análisis de datos según informantes claves.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
1	Evaluación curricular	Concepción de la evaluación curricular	Proceso integral	I3
			Evaluación como proceso	I1 - I4
			Evaluación como potenciador: modelos de competencias institucionales.	I4
			Evaluación como proceso institucional.	I1
			Evaluación: eje transversal	I2
			Competencias	I4
			Planteamientos institucionales.	I1
			Evaluación de la calidad	I1
			Evaluación proceso de acompañamiento	I4
2		Procesos medulares	Aprendizajes	I2
			Característica común: Componentes del proceso enseñanza, aprendizaje	I2

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Como proceso de gobernanza	I6
			Como proceso de Implantación	I6
			Apoyo: articulación, certificación y desarrollo profesoral.	I6
			Proyecto Educativo	I1
			Diagnóstico	I5
			Desarrollo	I3
			Diseño	I3-I5-I6
			Interno: Autoevaluación	I2
			Liderazgo	I6
			Evaluación curricular en todos los niveles	I1
3		Características de la evaluación	Complejidad	I1 - I4
			Contextualizada	I1
			Evaluación dinámica	I5
			Evaluación procesual (Paulatina)	I5
			Evaluación sistémica	I5

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
4		Fines de la Evaluación curricular	Oportunidades de mejora de todos los procesos	I6
			Satisfacción curricular	I3
			Cambio	I5
			Logros	I6
			Direccionalidad	I5
			Mejora continua	I4
			Proceso en la toma de decisiones	I4 - I5 - I6
			Recolección de información	I5
			Revisión permanente	I4
			Visión integral	I3 -I4
			Mejoramiento	I2
			Mejoras del proceso	I3
			Constructivista	I4
			Proceso continuo	I2

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
5	Sustentos epistémicos de la evaluación curricular	Principios	Teóricos	I2
			Prácticos	I2
			Postulados educativas	I4
6	Elementos orientadores de la evaluación curricular	Bases y fundamentos curriculares	Marco axiológico	I1
			Marco filosófico	I1
			Marco ontológico	I1
			Marco epistemológico	I1-I4-I5
7	Actores en el proceso de evaluación	Administradores directos e indirectos en el proceso evaluador	Miembros de la comunidad universitaria	I2
			Vicerrectorado académico	I4
			Rector	I1 – I4
			Decano	I1
			Directores	I1
			Profesores	I2
			Coordinadores	I2
			Centros	I2

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Jefes de cátedra.	I2
			Personas vinculadas	I5
			Comisión de apoyo institucional	I4
			Equipo administrativo	I2
			Especialistas en evaluación	I5
8	Acciones presentes en la evaluación curricular	Formación en evaluación curricular en un enfoque por competencias	Integradora	I4
			Formación de profesionales	I3
			Formación de valores	I1
			Integración del saber	I6
			Superación del desconocimiento	I1
			Conocimiento del Proyecto institucional	I1
			Enseñanza	I3
			Estrategias didácticas	I6
			Situación actual	I5
			Situación deseada	I5

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Técnicas e instrumentos para evaluar competencias	I6
			Saber hacer con excelencia	I6
			Saber hacer contextualizado	I6
9	Recursos para llevar a cabo la evaluación curricular	Técnicas e instrumentos	Análisis documental	I5
			Entrevistas	I5
			Cuestionarios	I5
			Observaciones	I5
			Aplicación de instrumentos	I5
			Levantamiento de información	I2
			Datos fidedignos	I5
			Necesidad de un juicio crítico	I5
10	Tareas previas al proceso de evaluación curricular	Reconocimiento y comprensión de los principios filosóficos y características de la organización educativa	Contexto educativo	I2
			Funciones administrativas	I2
			Elementos filosóficos	I3
			Concepción curricular	I4

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Valores institucionales	I4
			Modelo pedagógico	I2
			Proyecto Formativo Institucional	I2
11	Momentos de la evaluación curricular	Evaluación permanente	Revisión continua	I4
			Análisis de la realidad (diagnóstica)	I5
			Ajuste permanente contextualizado (desarrollo)	I5
			Cambio permanente	I4
			Revisión de planes curriculares	I5
			Evaluación de resultados	I5
			Mejoras convenientes	I5
12	Procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular	Gestión administrativa del proceso evaluador	Planificación y organización	I2 – I3 – I5
			Ejecución	I4
			Análisis y revisión	I3 – I5 – I6
			Toma de decisiones	I3 – I4 – I5
			Presentación de los resultados	I2 – I3 – I5

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
13	Percepción de la evaluación teórica y práctica	Relación y complementariedad entre los diversos niveles	Disociación entre la práctica y la teoría	I1
			Heterogeneidad entre la práctica y la teoría	I1
			Complementariedad	I2 – I3
			Nivel teórico	I2 – I3
			Nivel práctico	I2
			Detección de contracciones	I4
			Poca homogeneidad entre el nivel teórico y práctico	I6
			Nivel teórico: Declarativo	I6
			Nivel práctico: Muy básico.	I6
			Proceso rígido	I3
			Poco flexible	I3
			Visión objetivista y enciclopédica	I3
14	Articulación institucional para la toma de decisiones	Toma de decisiones para el mejoramiento	Reflexión y análisis acerca de la implementación de los planes curriculares	I2
			Afianzamiento en el enfoque curricular por competencias.	I2

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Plan integral de formación	I4
			Difusión acerca del Plan estratégico institucional	I4
			Proyecto oculto	I2
			Pocos resultados extraordinarios	I2
			Mejora del aprendizaje	I3
			Procesos de modificación	I4
			Mejor calidad de los procesos	I4
			Mejoramiento permanente	I4
			Mayor armonización en las distintas áreas o instancias.	I4
			Políticas institucionales de formación profesoral	I4
			Mejoramiento continuo en los procesos	I4
			Aprendizaje	I4
			Docencia	I4
			Enseñanza	I4
			Sinergia institucional	I5

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Validación de competencias generales	I5
			Aspiración institucional: avanzar en el evaluación	I6
			Resistencia al cambio	I6
15	Articulación de la evaluación en la praxis curricular teórico y práctica	Perspicuidad epistémica	Inclusión	I1
			Respeto	I1
			Más flexibilidad	I1
			Claridad en los niveles teórico—práctico de la evaluación curricular	I4
			Involucramiento docente	I4
			Procesos de internacionalización	I5
			Cambio y adaptación curricular.	I5
			Pertinencia interna y externa	I5
			Cambio curricular acorde a la realidad.	I5
			Elaboración de un instrumento de perfil de egreso.	I5
			Aspiración institucional: avanzar en evaluación	I6

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
16	Tipos de evaluación curricular	La evaluación como camino hacia la mejora	Interna	I2 – I5
			Externa	I2 – I5
			Evaluación de entrada	I3
			Evaluación de proceso	I3
			Evaluación de producto	I3
			Auditoría por escuelas, facultades, departamentos y centros.	I4
			Autoevaluación	I5
17	Enfoques de evaluación curricular	Fisonomías de la evaluación	Dimensión de la virtualidad	I1
			Visión prospectiva	I1
			Evaluación de impacto	I2
			Enfoque sistémico	I3
			Contextualización de la evaluación curricular	I1
			Participativa	I5
			Reflexiva	I5
			Direccionada al cambio	I5

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Evaluación dinámica	I5
			Consciente de los procesos	I5
18	Funciones de evaluación curricular	Evaluación para la calidad	Evaluación curricular como mejorar de los procesos.	I4
			El cierre evaluativo como visor de nuevas elementos institucionales.	I4
			Evaluación formativa camino hacia la mejora	I5
			Mejoramiento institucional y personal	I5
			Bitácora del mejoramiento	I5
			Generar aportes e ideas del mejoramiento	I5
			Toma de Conciencia en las competencias de los egresados.	I5
			Acreditación y Certificación institucional del perfil de egreso por competencias	I6
			Mecanismos de validación del enfoque por competencias	I1
			Contraloría	I2
			Evaluación de pares	I2
			Políticas educativas	I5
			Criterios de calidad	I5

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Calidad institucional	I5
19	Administración de la evaluación curricular	La continuidad para mejora permanente	Momentos de evaluación	I1 – I2
			Diagnóstico	I1
			Correctivos	I2
			Continua	I3
			Integra todos los momentos	I3
			Continuidad	I5
			Cuando se requiera	I5
			Medición de la actuación y el desarrollo	I5
20	Utilidad de la evaluación curricular	Beneficios	Mejora	I2
			Mejora del personal ordinario	I4
			Toma de decisiones	I4
			Desarrollo en competencias	I4
			Toma de decisión institucional	I5
			Certificación de egreso por competencias	I6

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
21		Ventajas de la revisión institucional	Procedimientos internos	I4
			Autoevaluación	I4 – I5
			Validación de la autoevaluación	I4
			Reconocimiento de las fortalezas y debilidades internamente	I5
			Retroalimentación	I3
22	Limitaciones al administrar la evaluación curricular	Resistencia al cambio	Desconocimiento de los avances institucionales.	I5
			Renuencia a la certificaciones por competencias	I6
			Resistencia a la Heteroevaluación	I2
23	Sector universitario	Comunidad externa	Mundo social	I2
			Contexto nacional e internacional	I2
			Diferentes formas de comprensión de los procesos	I4
			Diferentes mecanismos	I4
24	Intencionalidad de la evaluación	Proceso reflexivo	Autocritica	I5
			Conciencia real del enfoque por competencias	I4
			Evaluación participativa	I5

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Proceso de concientización	I5
			Sensibilización	I5
			Evaluación permanente	I4
25	Pertinencia del enfoque asumido	Visión prospectiva	Conciencia real del enfoque por competencias	I4
			Claridad en el enfoque por competencias	I4
			Formación orientadora	I4
			Apoyo evaluativo en instancias especializadas	I6
			Evaluación permanente	I4
26	Nociones conceptuales teórico-práctico en los actores claves	Enfoque por competencias	Conocimiento del modelo por competencias	I1
			Nociones conceptuales y criterios	I2
			Claridad del perfil por competencias	I2 – I6
			Conocimiento interno y externo	I2
			Proyecto Formativo Institucional	I2
			Claridad en las nociones teórico - práctica en el enfoque por competencias	I2
			Teorías	I3

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Sustentaciones	I3
			Conocimiento permanente	I4
			Claridad en las nociones teórico - práctica	I5
			Insistencia en el perfil por competencias	I6
			Significación del enfoque por competencias	I6
			Autoevaluación por competencias	I6
			Apropiación del lenguaje por competencias	I6
			Vinculación del modelo de calidad con el modelo por competencia	I1
		Criterios deontológicos	Ética	I2
			Honestidad	I2
			Toma de decisiones	I5
			Transparencia	I2
			Vivencia sin temor (miedo)	I2
27			Trabajo sistemático	I6

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Espacios de sensibilización	I2
			Procesos de formación	I2
			Participación consciente	I2
			Acercamiento institucional	I4
			Mejoramiento de los procesos	I4
28	Comisión curricular	Subcomisión	Sobre evaluación curricular	I2
			Mejoramiento de los procesos	I4
			Evaluación holística (Evaluación globalizadora	I5
			Dimensión administrativa	I5
			Dimensión académica	I5
			Toma de decisiones	I5
			Comisiones de escuela	I6
			Potenciamiento de los RRHH	I6
			Promoción del interés	I6
			Necesidad de personal para desarrollar el enfoque por competencias.	I6

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
29	Procesos de formación	Sustentación epistémica	Teorías educativas	I3 – I4
			Definiciones teoréticas	I3 –I4 – I6
			Génesis de conocimiento	I1 – I2 – I4 – I5
			Conocimiento a posteriori	I1 – I3 – I4 – I5 – I6
			Conocimiento a priori	I5 – I6
30	Integración de la evaluación con la praxis curricular	Calidad del quehacer educativo	Vinculación de la calidad con la evaluación curricular	I1
			Calidad de la enseñanza	I1
			Calidad de la del aprendizaje	I1
			Integración	I2
			Articulación entre lo teórico y lo práctico	I2
			Compresión profunda y reflexiva	I3
			Conciencia institucional en el enfoque por competencias	I6
			Conciencia institucional	I4
			Claridad en los actores	I4
			Criterios compartidos	I4

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
31	Acompañamiento institucional	Fases e implementación	Procesos de sensibilización	I2
			Disminución de las barreras	I2
			Toma de decisiones para el mejoramiento	I2
			Planificación para la mejora	I2
			Revisión de la calidad del proceso	I5
			Procesos formativos en el enfoque por competencias	I2
32		Evaluación para el mejoramiento	Contextualizado	I6
			Desarrollo personal	I4
			Desarrollo profesional	I4
			Completa	I4
			Integral	I4
			Bien organizada	I4
			Retroalimentación	I4
			La evaluación curricular debe ser continua	I5
			Autoevaluación	I5

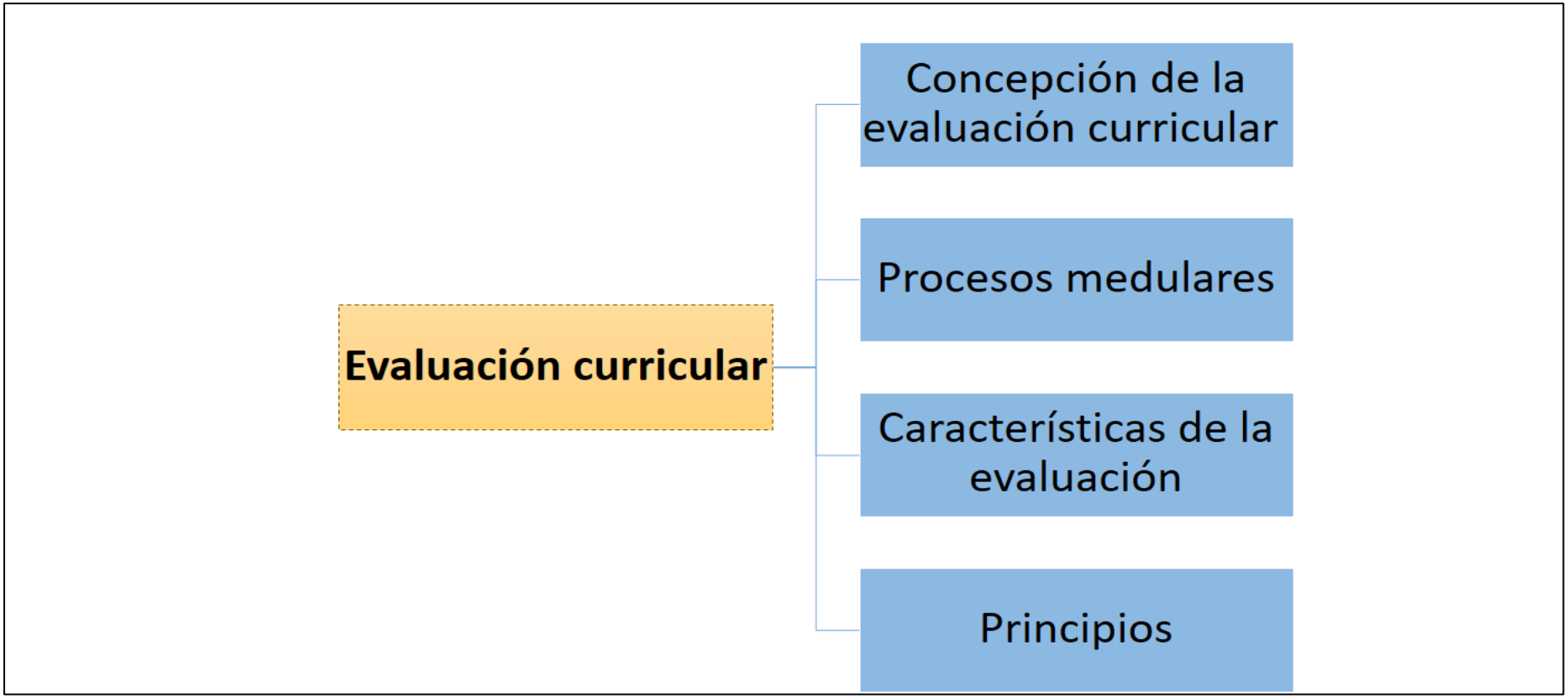
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Utilidad	I6
			Desarrollo de estrategias de implantación con la praxis curricular	I6
33		Reflexión	Procesos formativos en el enfoque por competencias	I2
			Complejidad de la certificación por competencias	I6
			Certificación por competencias - Ciclo profesional	I6
			Examen de egreso	I6
			Conciencia institucional en el enfoque por competencias	I6
			Autoevaluación institucional	I5
			Trabajo en conjunto	I6
			Toma de decisiones	I4
34	Instrumentalización de la praxis curricular	Acciones	Formación continua (directores, coordinadores, profesores)	I1 – I2
			Procesos de sensibilización	I2
			Participación	I4
			Diálogo	I4
			Conciencia institucional	I4

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Necesidad del cambio e innovación	I4
			Participativa	I5
35	Visión prospectiva	Consolidación	Apropiación del modelo	I4
			Eje internacionalización, certificación y diversificación	I4 – I6
			Benchmarking	I6
			Empoderamiento	I1
			Evaluación integral	I3
			Evaluación para la gestión por escuelas	I5

Fuente: Elaboración propia (2021)

Figura 12

Evaluación curricular.



Nota. La figura representa la evaluación curricular entendida como una categoría central en articulación con las categorías de orden superior. Elaboración propia (2021).

Tabla 18

Concepción de la Evaluación Curricular.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
1	Evaluación curricular	Concepción de la evaluación curricular	Proceso integral	I3
			Evaluación como proceso	I1 - I4
			Evaluación como potenciador: modelos de competencias institucionales.	I4
			Evaluación como proceso institucional.	I1
			Evaluación: eje transversal	I2
			Competencias	I4
			Planteamientos institucionales.	I1
			Evaluación de la calidad	I1
			Evaluación proceso de acompañamiento	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: La evaluación curricular parte de una concepción conceptual de carácter polisémico, en la cual se realiza una valoración de todos los planteamientos institucionales, cuya visión contempla la integralidad transversal de todos sus procesos, por lo que, considerar el proceso de evaluación curricular como la mera potenciación del plan de estudio, plasmaría una concepción muy reduccionista; que a la postre, iría en detrimento de la misma. Por lo que, evaluar curricularmente,

bajo la premisa del acompañamiento, permite a la organización educativa fortalecer la calidad y el vigorizar el enfoque por competencia.

Tabla 19

Procesos medulares.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
2	Evaluación curricular	Procesos medulares	Aprendizajes	I2
			Característica común: Componentes del proceso enseñanza, aprendizaje	I2
			Como proceso de gobernanza	I6
			Como proceso de Implantación	I6
			Apoyo: articulación, certificación y desarrollo profesoral.	I6
			Proyecto Educativo	I1
			Diagnóstico	I5
			Desarrollo	I3
			Diseño	I3-I5-I6
			Interno: Autoevaluación	I2
			Liderazgo	I6
			Evaluación curricular en todos los niveles	I1

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: El diagnóstico, diseño, desarrollo e implantación del currículo, son fases por la que toda institución escolar transita, hacia la consolidación de su proyecto educativo; dimensión que confiere a la estructura educativa una

perspectiva que estriba de lo micro a lo macro en lo referente a sus procesos curriculares. Teniendo en cuenta, que la autoevaluación, permitirá a la institución universitaria reconocer, si efectivamente se está desarrollando el diseño tal y como se ideó o si por el contrario, hay elementos que convienen o no mantener; si es preciso instrumentar cambios o ir originando ajustes, que se respondan a los estándares de la calidad ISO 9001. La evaluación curricular es un proceso medular que arraiga todos y cada uno de los procesos administrativos y educativos, por lo que se requiere de la gobernanza, el liderazgo y la gestión; específicamente, la evaluación permite a la organización educativa estimar sobre los indicadores de éxito alcanzados, así como de las oportunidades de mejora de la implantación del proyecto curricular.

Tabla 20

Características de la evaluación.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
3	Evaluación curricular	Características de la evaluación	Complejidad	I1 - I4
			Contextualizada	I1
			Evaluación dinámica	I5
			Evaluación procesual (Paulatina)	I5
			Evaluación sistémica	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: La evaluación curricular al ser concebida como un proceso complejo, atiende tareas que van desde lo administrativo hasta la labor de la enseñanza y el aprendizaje, circunscribe un conjunto de rasgos distintivos entre los que se destacan: lo procesual, contextualizado, continuo, (paulatina), sistémico y dinámico;

características que hacen comprender una evaluación curricular, cuya génesis se articula en una visión reflexiva, crítica, situada, participativa y formadora que apunta a la mejora permanente de los procesos institucionales y curriculares. Esta visión de la evaluación curricular, instaura políticas gerenciales en la gestión de toma decisiones, que promuevan el quehacer permanente en el crecimiento del proyecto curricular.

Tabla 21

Fines de la Evaluación curricular.

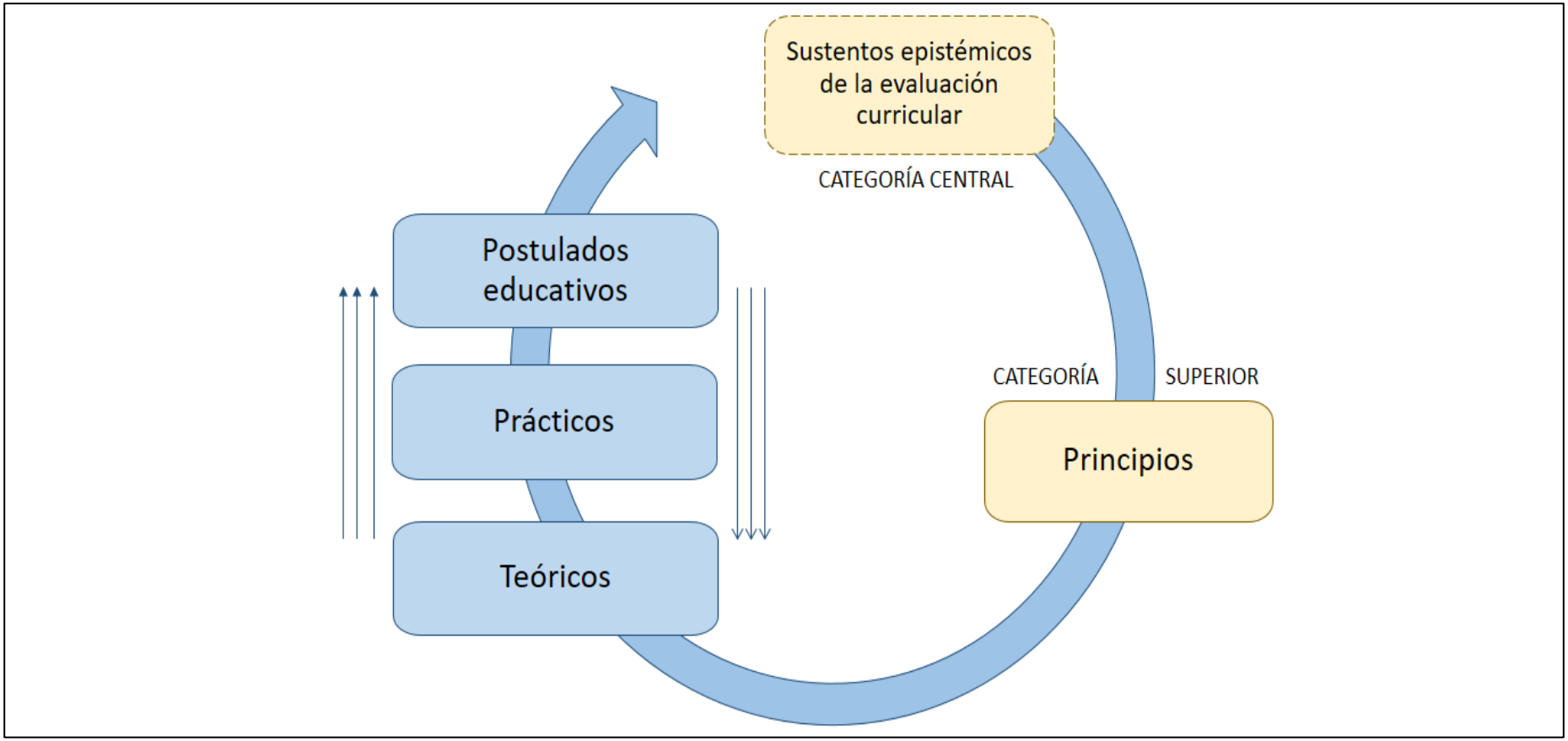
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
4	Evaluación curricular	Fines de la Evaluación curricular	Oportunidades de mejora de todos los procesos	I6
			Satisfacción curricular	I3
			Cambio	I5
			Logros	I6
			Direccionalidad	I5
			Mejora continua	I4
			Proceso en la toma de decisiones	I4 - I5 - I6
			Recolección de información	I5
			Revisión permanente	I4
			Visión integral	I3 -I4
			Mejoramiento	I2
			Mejoras del proceso	I3
			Constructivista	I4
			Proceso continuo	I2

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: La toma de decisiones, la revisión permanente, la evaluación interna (autoevaluación), la evaluación externa y las auditorías institucionales que se suscita en el proceso de evaluación curricular, tienen una visión prospectiva, cuya empresa está cifrada en el logro del éxito del diseño curricular implementado, para ello, es menester de la institución educativa realizar cambios continuos que se traduzcan en oportunidades de transformación, de mejora y satisfacción de los actores que hacen vida en la comunidad universitaria.

Figura 13

Sustentos epistémicos de la evaluación curricular.



Nota. La figura evidencia los sustentos epistémicos de le evaluación curricular entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2021).

Tabla 22

Principios.

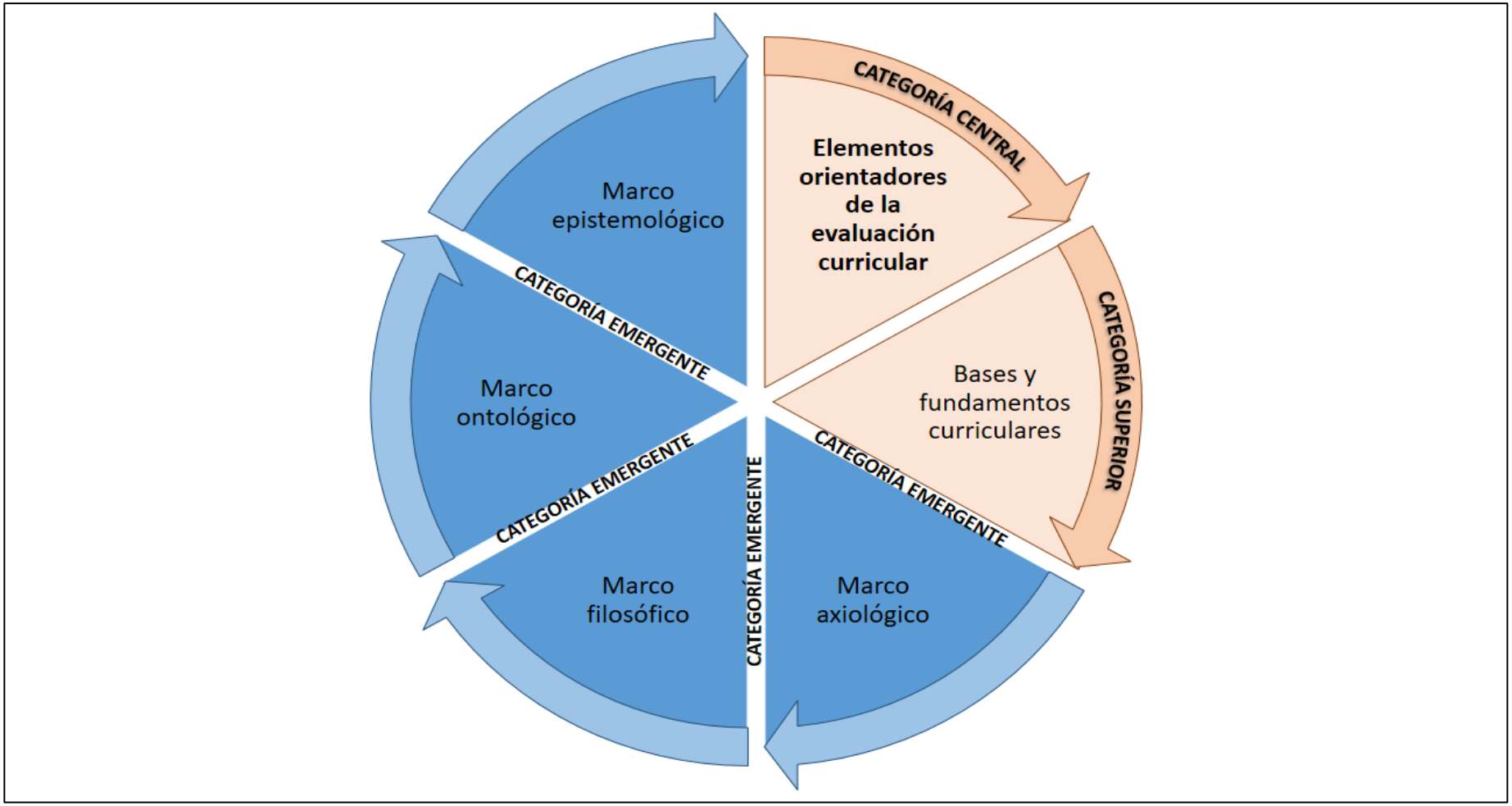
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
5	Sustentos epistémicos de la evaluación curricular	Principios	Teóricos	I2
			Prácticos	I2
			Teorías educativas	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Lograr la transformación y la calidad de los procesos circunscritos en la evaluación curricular, exige por un lado el entendimiento del conjunto de los principios teóricos y prácticos que dan sustento epistémico a la evaluación curricular, trazas que permiten el enjuiciamiento y la comprensión del componente objeto de estudio, asimismo; esta valoración razonada, ha de apuntar al diálogo continuo, en virtud de que, a la luz de la participación consciente, constructivista, crítica y reflexiva de todos los miembros de comunidad universitaria, se podrá instrumentar una revisión permanente que parta del entendimiento de los postulados educativos, que posibilite recolectar información de los procesos curriculares y administrativos que merecen ser potenciados, cambiados o sustituidos, en aras de consolidar una verdadera implementación y mejora continua del diseño curricular. Vale la pena resaltar, que durante el proceso de evaluación curricular se requiere la intelección de los sustentos teóricos y prácticos, puesto que, este entramado de constructos teóricos dan sustentación a las bases y fundamentos del proyecto curricular, los cuales se presentan en todo el proceso de construcción del diseño del currículo, tanto de forma intrínseca como extrínseca.

Figura 14

Elementos orientadores de la evaluación curricular.



Nota. La figura evidencia los elementos orientadores de la evaluación curricular entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 23

Bases y fundamentos curriculares.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
6	Elementos orientadores de la evaluación curricular	Bases y fundamentos curriculares	Marco axiológico	I1
			Marco filosófico	I1
			Marco ontológico	I1
			Marco epistemológico	I1-I4-I5

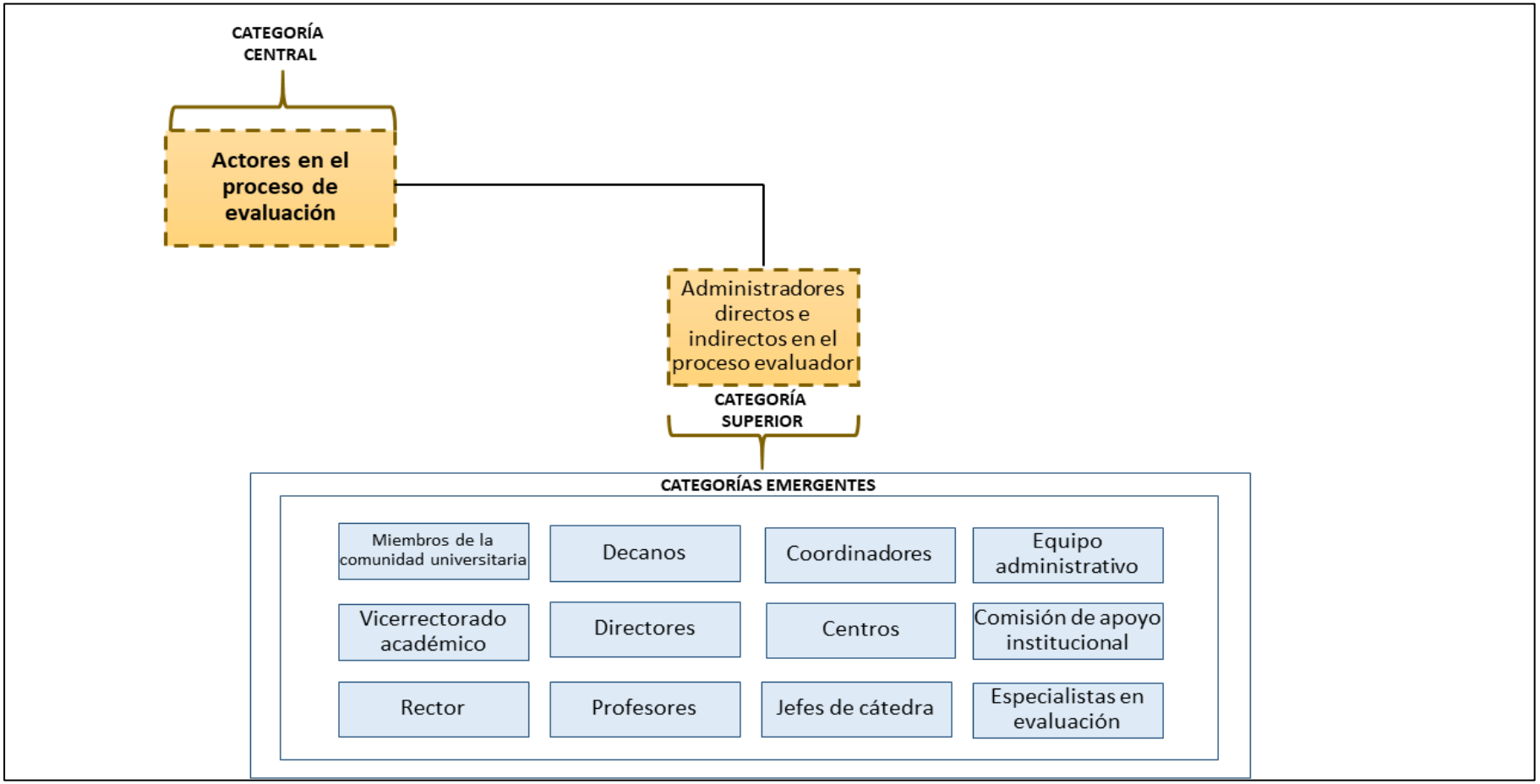
Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Las bases y los fundamentos del currículo son nociones conceptuales que han de estar claramente distinguidas por los grupos multidisciplinarios que arbitrarán tanto en el diagnóstico y diseño, como quienes tiene la tarea de evaluar el desarrollo e implantación. Ahora bien, al estar siempre presente estos sustantivos elementos conceptuales, a lo largo de todo el proceso curricular, es incontrovertible la asunción de funciones muy específicas, de la propiedad interactiva que se suscita en la interdependencia de los conceptos asumidos.

Teniendo en cuenta que le evaluación curricular es un proceso de continua revisión; es de vital importancia, que al momento de establecer la valoración, este no obvie la pertinencia de los antecedentes (bases) así como el entendimiento y metodología implementados para manifestar explicaciones de índole axiológica, filosófica, ontológica y epistemológica fundamentos que han de ser admitidos como nociones epistémicas que favorecen la evaluación del currículo.

Figura 15

Actores en el proceso de evaluación.



Nota. La figura evidencia los actores en el proceso de evaluación entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 24

Administradores directos e indirectos en el proceso evaluador.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
7	Actores en el proceso de evaluación	Administradores directos e indirectos en el proceso evaluador	Miembros de la comunidad universitaria	I2
			Vicerrectorado académico	I4
			Rector	I1 – I4
			Decanos	I1
			Directores	I1
			Profesores	I2
			Coordinadores	I2
			Centros	I2
			Jefes de cátedra.	I2
			Personas vinculadas	I5
			Comisión de apoyo institucional	I4
			Equipo administrativo	I2
			Especialistas en evaluación	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: La evaluación curricular es un proceso que requiere de la participación consciente, crítica, constructivista y reflexiva de los diversos actores de la organización educativa, para lograr tal consenso, la institución universitaria debe propiciar políticas de sensibilización, formación y consulta, con la intención de que toda la comunidad universitaria conozca y comprenda las implicaciones y alcances de un proceso de evaluación curricular y su impacto en el Proyecto Formativo Institucional. El proceso de sensibilización y acompañamiento institucional, servirá de catalizador de cara a la resistencia al cambio, ante las innovaciones que imprime la mejora permanente de los procesos curriculares.

Tabla 25

Formación en evaluación curricular en un enfoque por competencias

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
8	Acciones presentes en la evaluación curricular	Formación en evaluación curricular en un enfoque por competencias	Integradora	I4
			Formación de profesionales	I3
			Formación de valores	I1
			Integración del saber	I6
			Superación del desconocimiento	I1
			Conocimiento del Proyecto institucional	I1
			Enseñanza	I3
			Estrategias didácticas	I6
			Situación actual	I5

	Situación deseada	I5
	Técnicas e instrumentos para evaluar competencias	I6
	Saber hacer con excelencia	I6
	Saber hacer contextualizado	I6

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: La resistencia al cambio, el desinterés, el temor por abandonar la zona de confort y sobre todo el desconocimiento, son rasgos una fisonomía que intenta deteriorar y hasta inmovilizar el proceso de mejora continua que se origina de la evaluación curricular, por ello, es fundamental gestionar espacios de sensibilización y acompañamiento desde sus distintas peculiaridades, con el fin de que se vislumbre con suficiente claridad cuáles son los objetivos de la evaluación, el para qué se está haciendo la evaluación y quiénes son realmente los que lo que pueden ofrecer mayores aportes dentro de ese proceso de evaluación, es decir, este panorama permite reconocer con nitidez la situación actual, en potencia de mejora, de la situación deseada que persiste en la transformación permanente de sus procesos. Por lo dicho anteriormente, la calidad de los procesos declarados en el Proyecto Institucional Educativo, ha de cifrar su accionar en el saber hacer con excelencia que responda a los retos de un enfoque por competencias.

La evaluación curricular bajo un enfoque por competencias invita y conmina a la gestión de políticas institucionales cuyas propuestas integradoras se direccionen

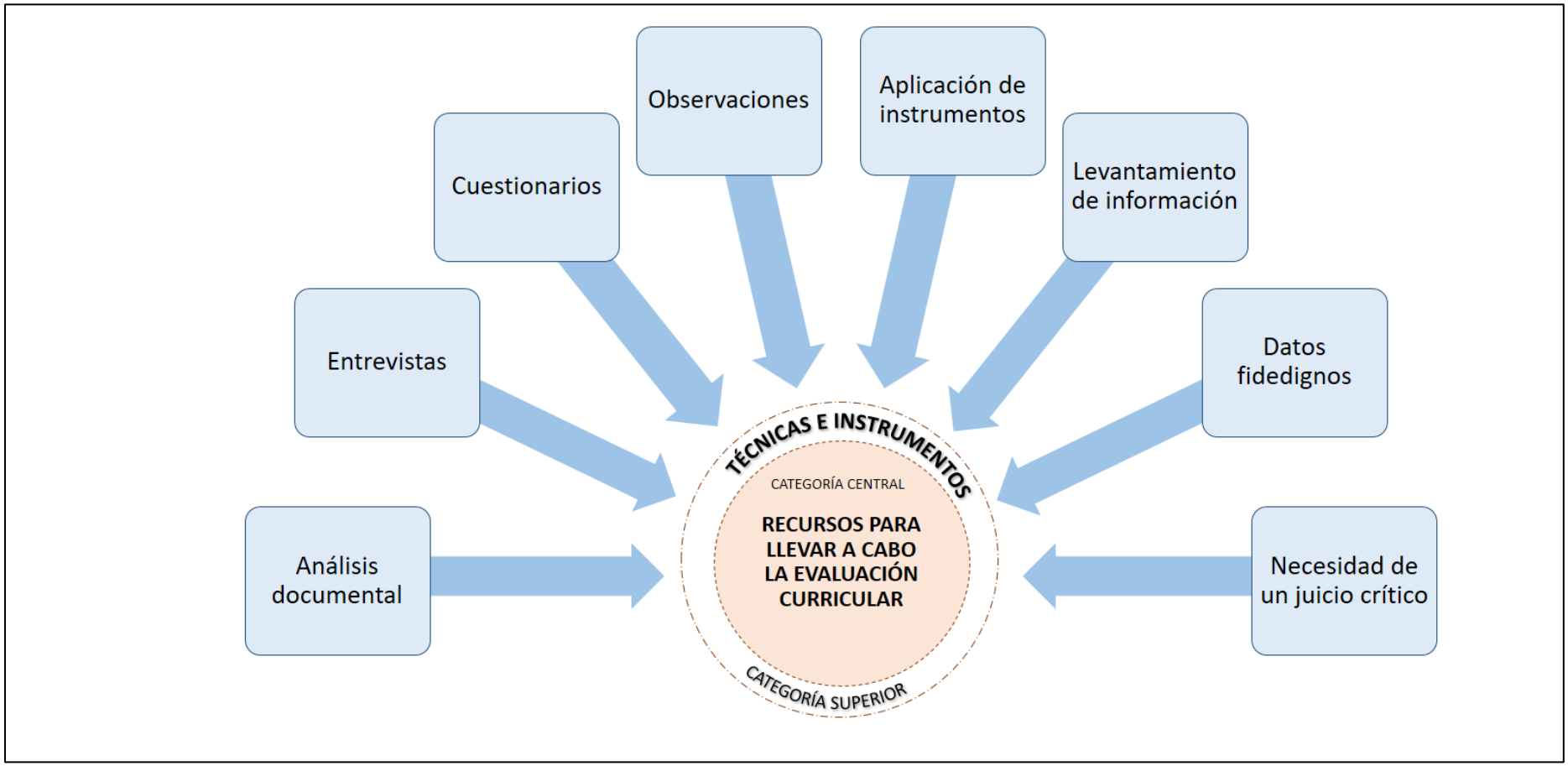
en primera instancia hacia mejoramiento permanente, la cual se interpreta en la calidad de sus procesos; por lo que, la formación e integración de los saberes y valores en la enseñanza y aprendizaje de los miembros de la comunidad universitaria, coadyuvará factores fundamentales para tomar decisiones contextualizadas en cuanto a las necesidades detectadas en materia curricular.

Lograr articular un proceso de evaluación curricular es una tarea que requiere de un proceso de sensibilización institucional, con la intención de propiciar la concienciación de la comunidad universitaria y para ello, la organización educativa puede ejecutar acciones tales como: talleres de formación por escuelas, encuentros con especialistas curriculares, ponencias, conferencias, simposios, conversatorios, entre otras actividades que atenúen la resistencia al cambio de los actores involucrados en el proceso de revisión.

La consolidación de la sensibilización corporativa permitirá que decanos, directores, coordinadores profesores, jefes de cátedra y estudiantes se integren a la evaluación curricular como unidades plurales de apoyo, a fin de instrumentar la mejora permanente de todos los procesos medulares.

Figura 16

Recursos para llevar a cabo la evaluación curricular.



Nota. La figura evidencia los recursos para llevar a cabo la evaluación curricular entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 26

Técnicas e instrumentos.

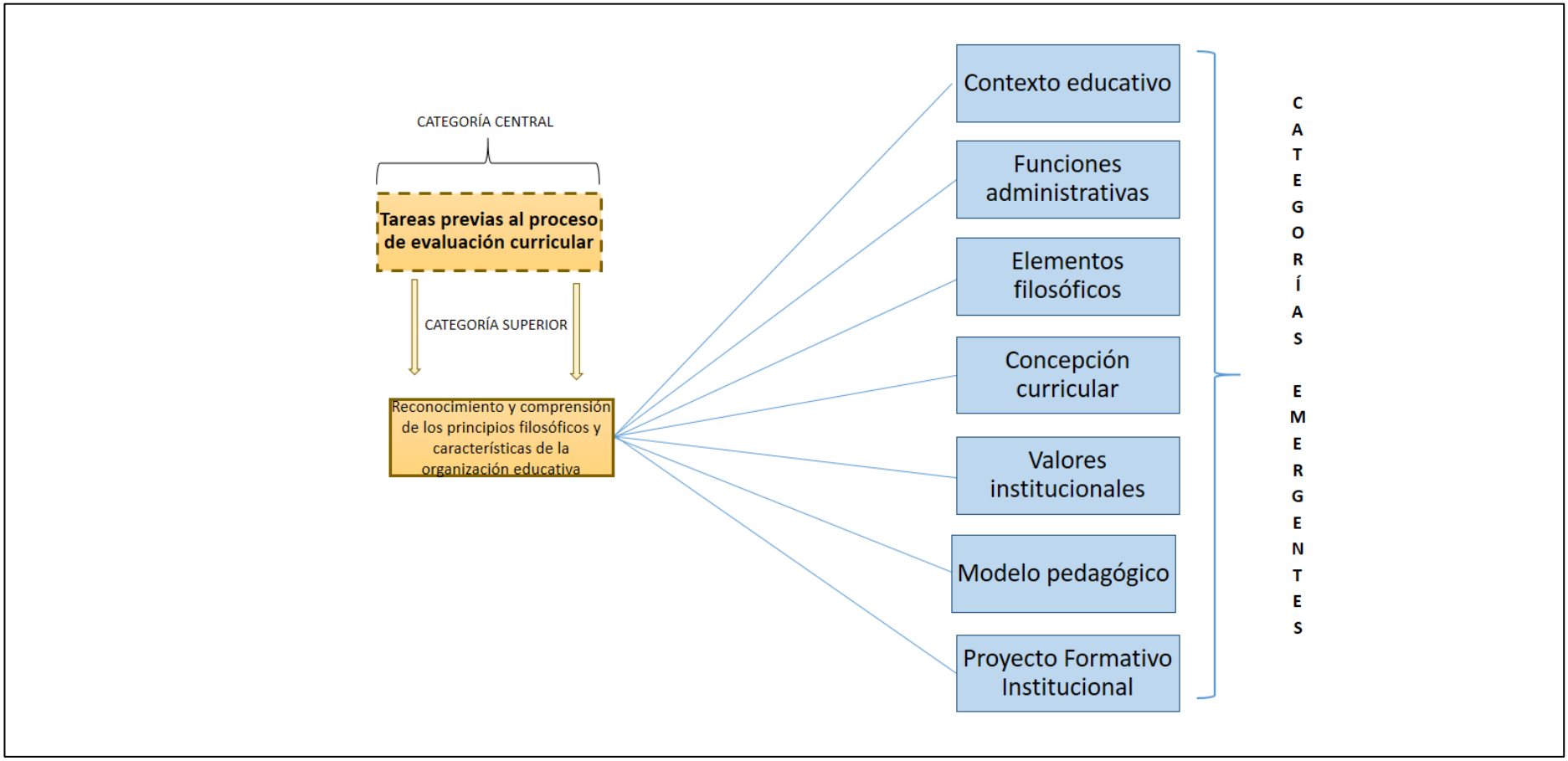
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
9	Recursos para llevar a cabo la evaluación curricular	Técnicas e instrumentos	Análisis documental	I5
			Entrevistas	I5
			Cuestionarios	I5
			Observaciones	I5
			Aplicación de instrumentos	I5
			Levantamiento de información	I2
			Datos fidedignos	I5
			Necesidad de un juicio crítico	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Cuando la organización educativa ha realizado una labor de sensibilización institucional, a fin de que la comunidad universitaria proporcione datos verídicos con agudo juicio crítico; requiere que la recolección y levantamiento de la información se lleve a cabo por medio de un conjunto de técnicas tales como: el análisis documental, entrevistas, observaciones, cuestionarios entre otras, que permitan conocer los distintos elementos del currículo, en relación con la propia organización educativa y el contexto social en el que se desarrolla el diseño curricular.

Figura 17

Tareas previas al proceso de evaluación curricular.



Nota. La figura evidencia las tareas previas al proceso de evaluación curricular entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 27

Reconocimiento y comprensión de los principios filosóficos y características de la organización educativa.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
10	Tareas previas al proceso de evaluación curricular	Reconocimiento y comprensión de los principios filosóficos y características de la organización educativa	Contexto educativo	I2
			Funciones administrativas	I2
			Elementos filosóficos	I3
			Concepción curricular	I4
			Valores institucionales	I4
			Modelo pedagógico	I2
			Proyecto Formativo Institucional	I2

Fuente: Elaboración propia (2022).

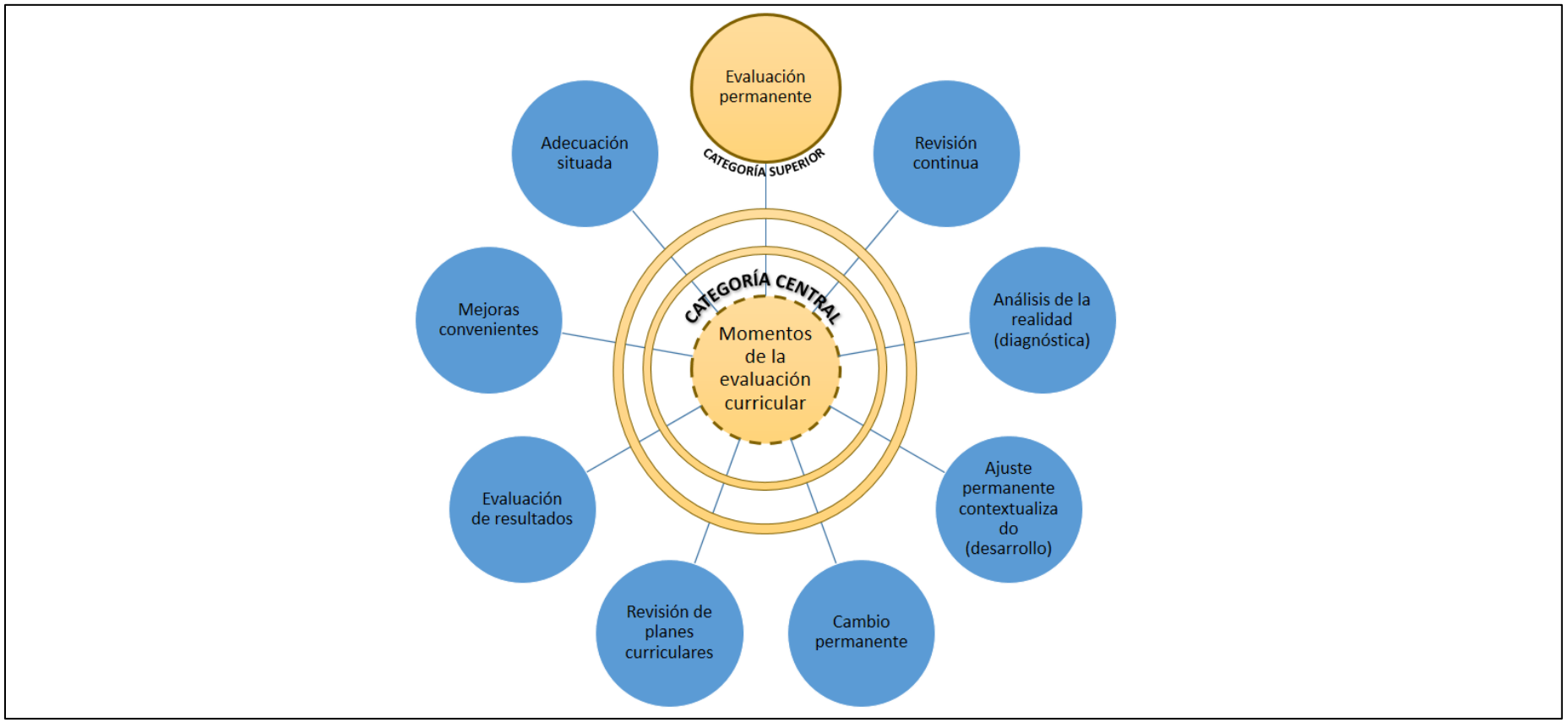
Análisis del Investigador: La necesidad de mejorar continuamente el diseño curricular de acuerdo con los progresos educativos, deben tener como génesis la concreción de acuerdos bajo una visión plural y no unidireccional en la toma de decisiones, puesto que, para alcanzar un óptimo proceso de transformación curricular, los implicados han de reconocer y comprender en profundidad el proyecto

formativo institucional, los principios filosóficos, así como los valores institucionales, por cuanto, la intelección de estas labores, posibilita realizar valoraciones y/o enjuiciamientos que nazcan del rigor del análisis y la experimentación, a fin de reconocer si el modelo pedagógico diseñado responde a las exigencias del contexto.

Por tanto, la tarea previa de reconocer las características de la organización educativa, es un elemento neurálgico que permite a los involucrados consolidar una evaluación curricular dinámica, sistémica, situada, procesual, participativa y holística.

Figura 18

Momentos de la evaluación curricular.



Nota. La figura evidencia los momentos de la evaluación curricular entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 28

Evaluación permanente.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
11	Momentos de la evaluación curricular	Evaluación permanente	Revisión continua	I4
			Análisis de la realidad (diagnóstica)	I5
			Ajuste permanente contextualizado (desarrollo)	I5
			Cambio permanente	I4
			Revisión de planes curriculares	I5
			Evaluación de resultados	I5
			Mejoras convenientes	I5

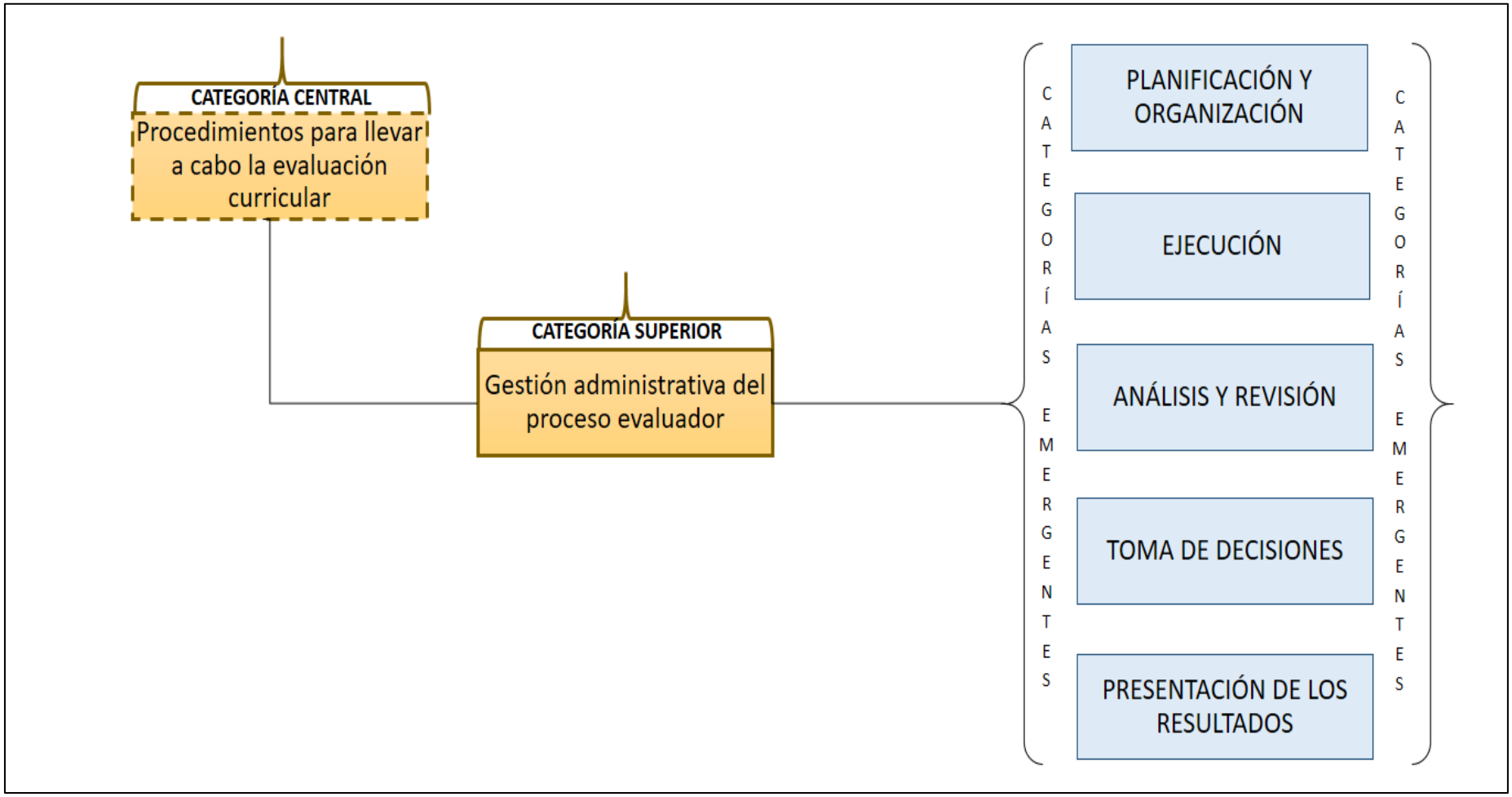
Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Iniciar un cambio curricular que tenga como móvil la pretensión personalista, apocadamente promoverá una mejora institucional, por el contrario, estas acciones pueden comprometer el desarrollo del plan curricular e ir en detrimento de una auténtica revisión del currículo. Por ello, el análisis y revisión permanente de los planes curriculares permite evaluar los resultados derivados del diseño curricular con el objeto de incorporar las mejoras convenientes.

El mejoramiento, la actualización y revisión de un plan curricular necesita de una verificación permanente, producto del análisis de la realidad en la cual se encuentre circunscrito el currículo. Puesto que, la transformación conducente al éxito y a la calidad de los procesos internos y externos de la organización educativa, desde la perspectiva contextualizada, favorecerá las innovaciones y cambios convenientes

Figura 19

Procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular.



Nota. La figura evidencia los procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 29

Gestión administrativa del proceso evaluador.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
12	Procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular	Gestión administrativa del proceso evaluador	Planificación y organización	I2 – I3 – I5
			Ejecución	I4
			Análisis y revisión	I3 – I5 – I6
			Toma de decisiones	I3 – I4 – I5
			Presentación de los resultados	I2 – I3 – I5

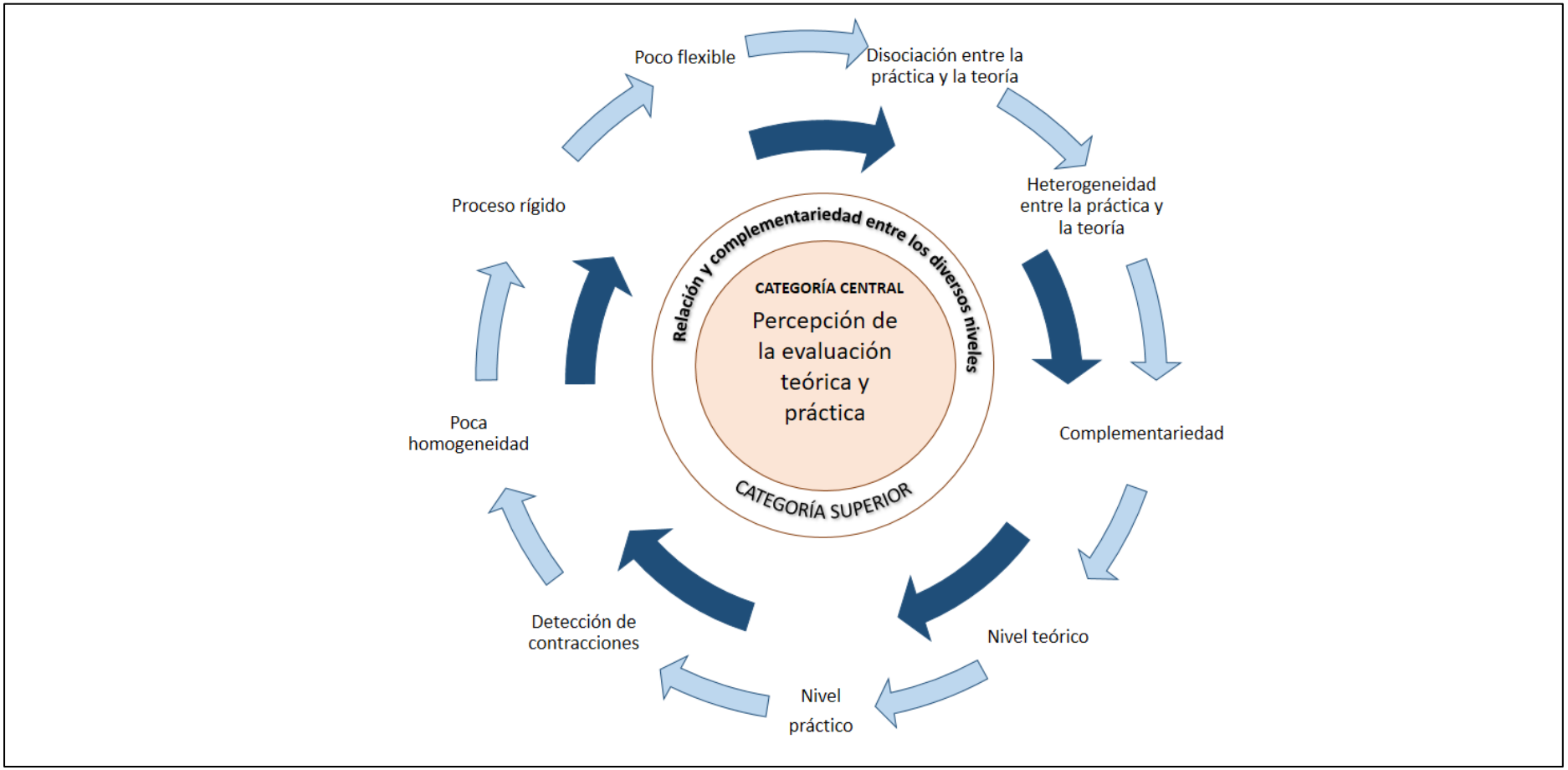
Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Evaluar el currículo de las instituciones insertas en el sector universitario, es una labor que se traduce en mejora permanente de las organizaciones educativas, ahora bien; materializar esta compleja tarea, conlleva asumir un conjunto de procedimientos enmarcados en la gestión de carácter administrativo, como lo son: la planificación, la organización, la dirección, el control y la evaluación.

Por cuanto, el análisis y la revisión que se derivan de la actividad gerencial han de garantizar la gestión y la calidad de los procesos curriculares, valiéndose de la revisión permanente que se circunscribe en la evaluación curricular, procedimientos que apuntan al reconocimiento de las necesidades y diferencias de la comunidad universitaria, con la intención de formular soluciones que se direccionen hacia la consolidación de una apropiada adecuación que garantice el éxito del plan curricular. Ahora bien, la adecuación curricular en el sector universitario conlleva necesariamente a tomar decisiones, a fin de lograr modificaciones de los componentes curriculares.

Figura 20

Percepción de la evaluación teórica y práctica.



Nota. La figura evidencia la percepción de la evaluación teórica y práctica entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 30

Relación y complementariedad entre los diversos niveles.

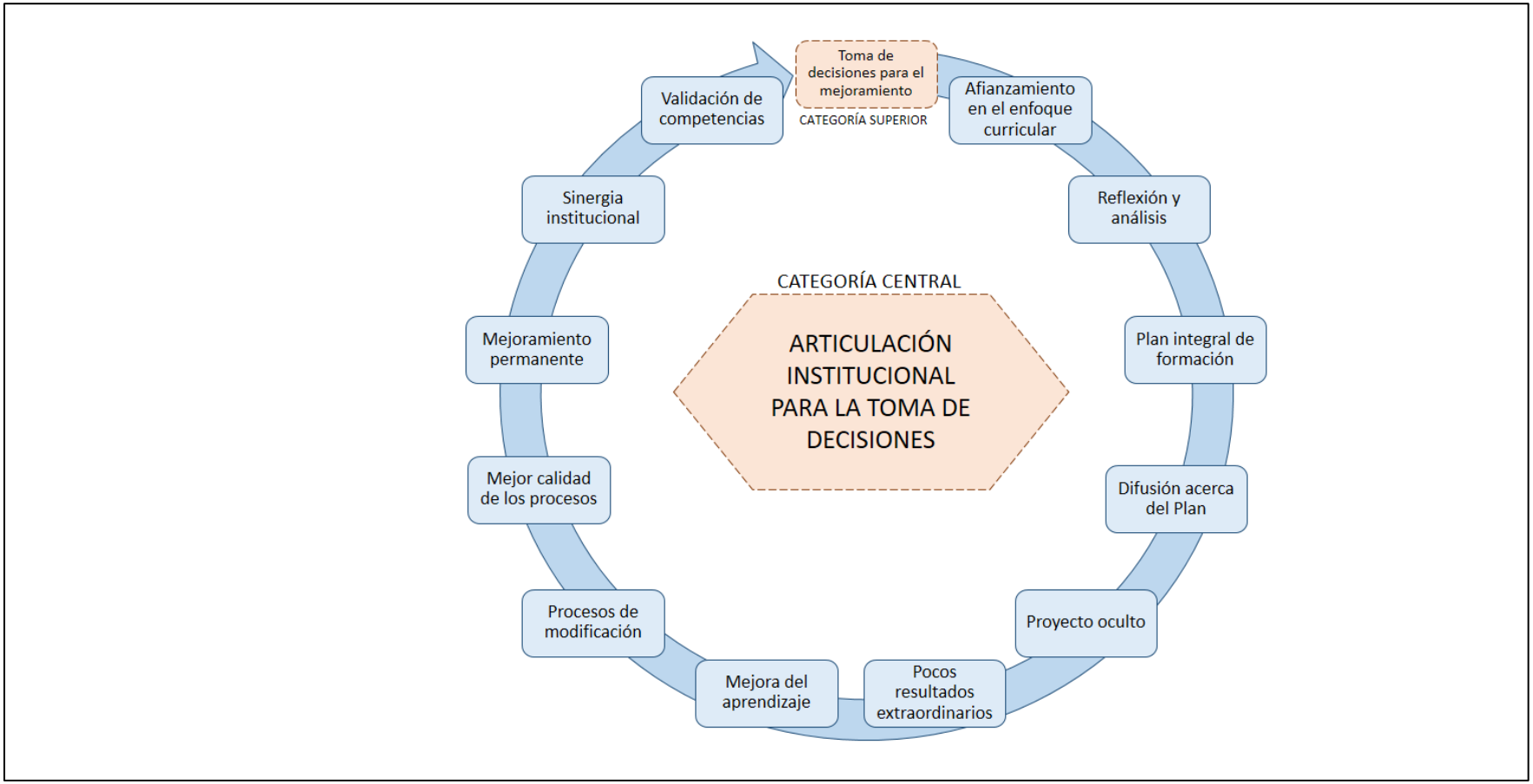
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
13	Percepción de la evaluación teórica y práctica	Relación y complementariedad entre los diversos niveles	Disociación entre la práctica y la teoría	I1
			Heterogeneidad entre la práctica y la teoría	I1
			Complementariedad	I2 – I3
			Nivel teórico	I2 – I3
			Nivel práctico	I4
			Detección de contracciones	I6
			Poca homogeneidad entre el nivel teórico y práctico	I6
			Nivel teórico: Declarativo	I6
			Nivel práctico: Muy básico.	I3
			Proceso rígido	I3
			Poco flexible	I3
			Visión objetivista y enciclopédica	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Lograr comprender y discernir la relación que existe entre el nivel teórico y práctico en el proceso de evaluación curricular, es un aspecto que fortalece las nociones epistémicas y metodológicas de los actores claves, de cara a la valoración interna y externa que se estime instrumentar en el plan curricular. Procurar claridad en las diversas nociones conceptuales y la complementariedad que se origina en ambos niveles, es una labor compleja, que requiere el establecimiento de procedimientos pedagógicos y didácticos, en aras de atenuar las especulaciones objetivistas y enciclopédicas, carentes de sustentación. Por tanto, tener un juicio consciente, reflexivo y crítico sustentado en fundamentos teóricos-prácticos permite reconocer: Disociación entre la práctica y la teoría, heterogeneidad entre la práctica y la teoría, complementariedad, detección de contracciones.

Figura 21

Articulación institucional para la toma de decisiones.



Nota. La figura evidencia la articulación institucional para la toma de decisiones entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 31

Toma de decisiones para el mejoramiento

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
14	Articulación institucional para la toma de decisiones	Toma de decisiones para el mejoramiento	Reflexión y análisis acerca de la implementación de los planes curriculares	I2
			Afianzamiento en el enfoque curricular por competencias.	I2
			Plan integral de formación	I4
			Difusión acerca del Plan estratégico institucional	I4
			Proyecto oculto	I2
			Pocos resultados extraordinarios	I2
			Mejora del aprendizaje	I3
			Procesos de modificación	I4
			Mejor calidad de los procesos	I4
			Mejoramiento permanente	I4
			Mayor armonización en las distintas áreas o instancias.	I4
			Políticas institucionales de formación profesoral	I4
			Mejoramiento continuo en los procesos	I4
			Aprendizaje	I4
			Docencia	I4

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
			Enseñanza	I4
			Sinergia institucional	I5
			Validación de competencias generales	I5
			Aspiración institucional: avanzar en el evaluación	I6
			Resistencia al cambio	I6

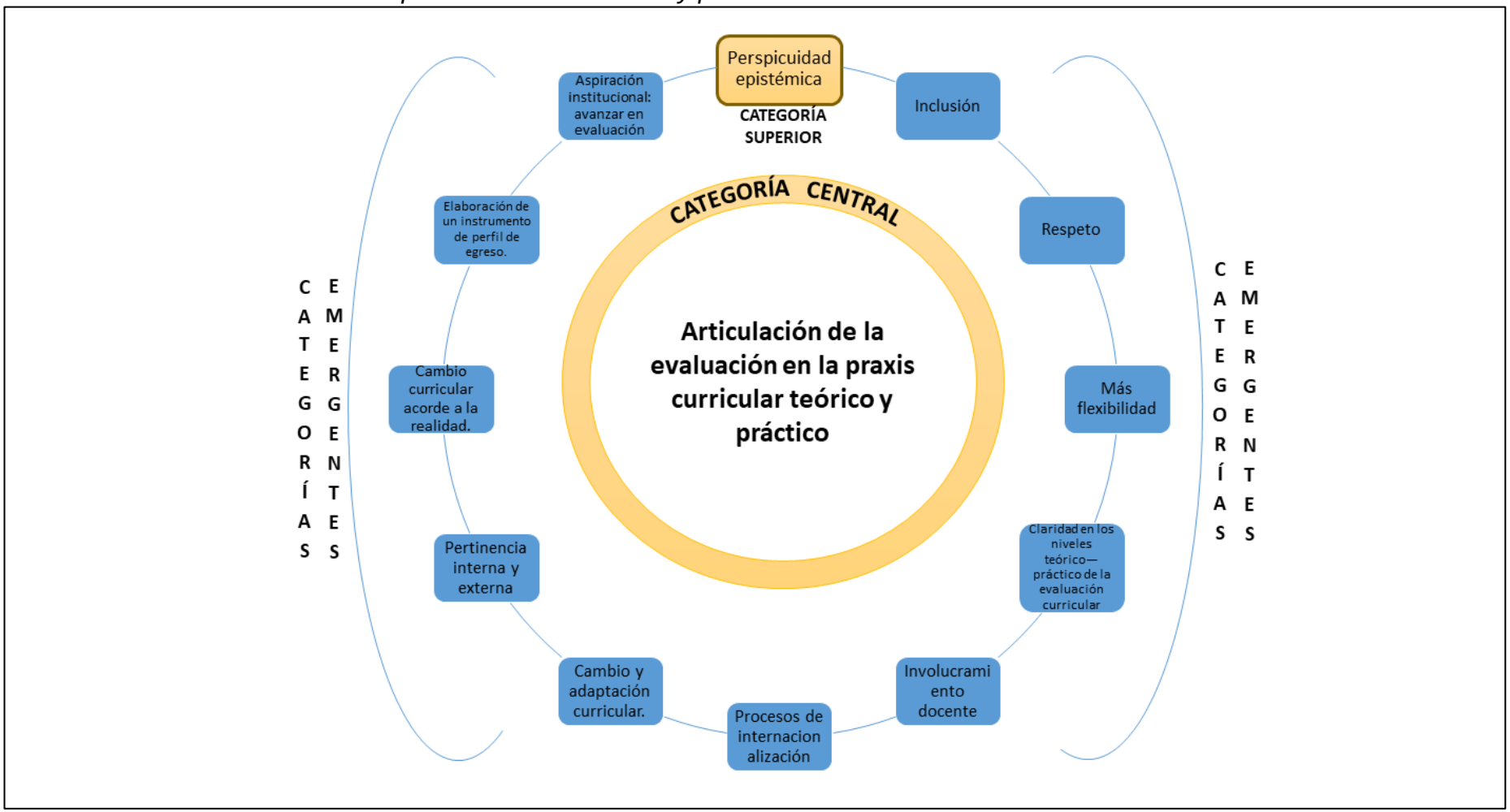
Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Teniendo en cuenta que la evaluación es un elemento característico de la tarea curricular, proceso en el cual se requiere conocer con suficiente claridad las concepciones y los modos de ejecutarla, así como la pretensión de contar con un conjunto de constructos teóricos perspicuos y un referente metodológico razonable; por lo que, para vigorizar esta meta, se pueden articular políticas institucionales de formación permanente para docentes, coordinadores, directores y decanos, en aras de planificar y avanzar hacia una evaluación, que permita englobar tanto al diseño, el desarrollo como la puesta marcha del proyecto curricular.

Tal acoplamiento, podría fortalecer la calidad de los procesos vinculados con la enseñanza, el aprendizaje y la docencia. Conseguir la alineación de todas las instancias organizativas, es una aspiración hacia la cual debe transitar la comunidad universitaria, por lo que la instrucción constante en materia curricular, podría reducir la resistencia al cambio que contraen los procesos de modificación.

Figura 22

Articulación de la evaluación en la praxis curricular teórica y práctica.



Nota. La figura representa la articulación de la evaluación en la praxis curricular teórica y práctica entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2021).

Tabla 32

Perspicuidad epistémica.

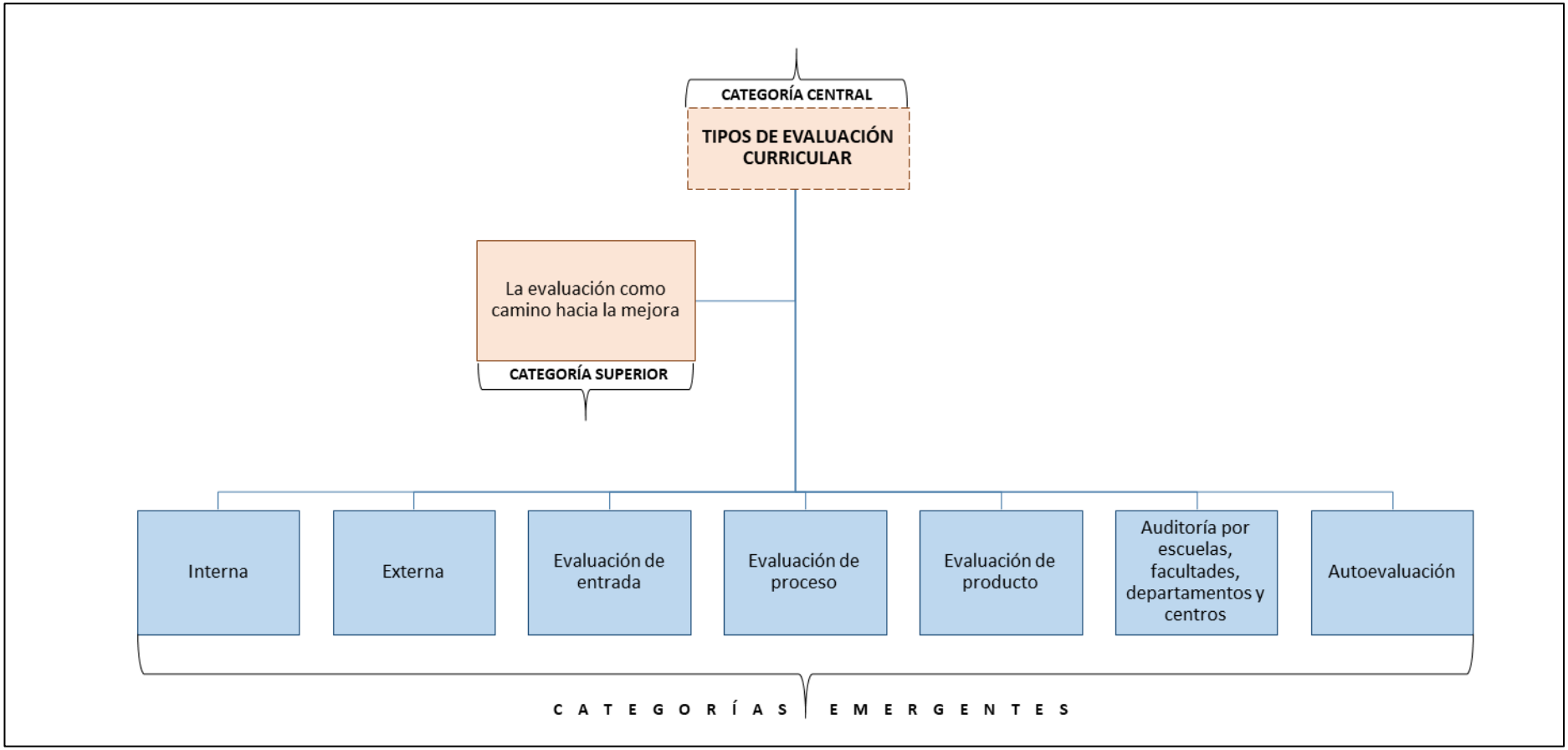
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
15	Articulación de la evaluación en la praxis curricular teórica y práctica	Perspicuidad epistémica	Inclusión	I1
			Respeto	I1
			Más flexibilidad	I1
			Claridad en los niveles teórico—práctico de la evaluación curricular	I4
			Involucramiento docente	I4
			Procesos de internacionalización	I5
			Cambio y adaptación curricular.	I5
			Pertinencia interna y externa	I5
			Cambio curricular acorde a la realidad.	I5
			Elaboración de un instrumento de perfil de egreso.	I5
			Aspiración institucional: avanzar en evaluación	I6

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: El interés sustancial de la evaluación curricular reside en mejorar continuamente la calidad de los procesos internos y externos de la organización educativa, por lo que, se requeriría mayor inclusión, flexibilidad, respeto e involucramiento del cuerpo docente, al momento de innovar a la luz los cambios y las adaptaciones curriculares, tales como: El desarrollo de los procesos de internacionalización, la producción de instrumentos de perfil de egreso, entre otras invenciones institucionales. Ahora bien, la perspicuidad epistémica en los niveles teórico-práctico de la evaluación curricular, según la evidencia empírica, debería ser pertinente a la realidad tanto interna como externa en la cual se esté desarrollando el plan curricular.

Figura 23

Tipos de evaluación curricular.



Nota. La figura representa el tipo de evaluación curricular entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 33

La evaluación como camino hacia la mejora.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
16	Tipo de evaluación curricular	La evaluación como camino hacia la mejora	Interna	I2 – I5
			Externa	I2 – I5
			Evaluación de entrada	I3
			Evaluación de proceso	I3
			Evaluación de producto	I3
			Auditoría por escuelas, facultades, departamentos y centros.	I4
			Autoevaluación	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Al momento de llevar a cabo un proceso de evaluación curricular, esta pudiera desarrollarse tanto de forma interna como externa. Con relación a la evaluación interna, partiendo de un plan de autoevaluación para ir haciendo seguimiento a su proceso curricular e ir mejorando, por escuelas, coordinaciones, direcciones, decanatos, jefaturas de cátedra, donde todos participen y formen parte de ese proceso, cuya finalidad es reflexionar sobre lo que se va haciendo y tomando conciencia del cambio y de las adaptaciones que requiere una revisión bajo un enfoque por competencias.

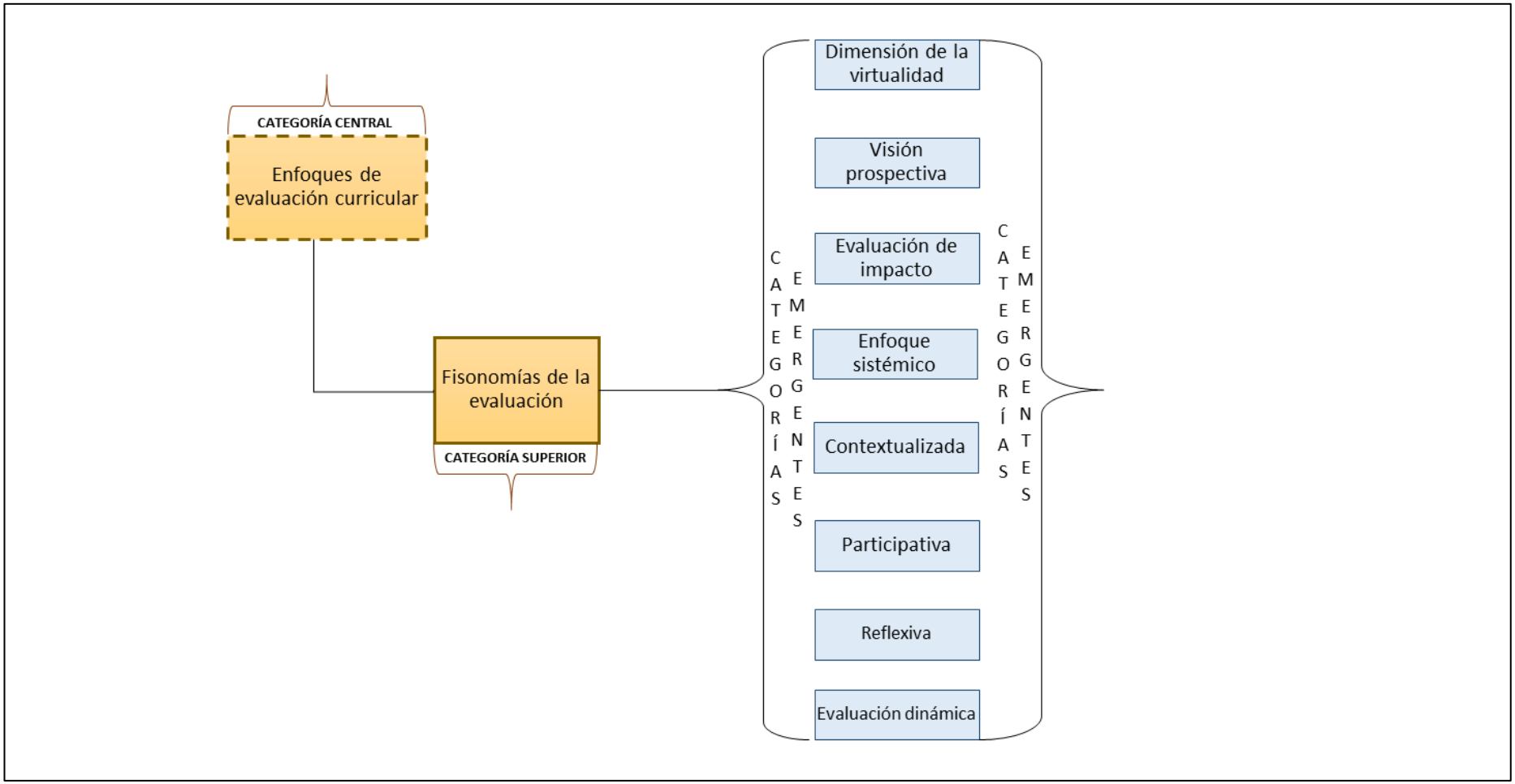
Un elemento evaluador que serviría para iniciar un enjuiciamiento curricular, estaría bajo la consolidación de las auditorías, centradas realmente verificar elementos que den aportes y conocimientos sobre la calidad de lo que se está

realizando; esta labor de contraloría tanto interna como externa, pudiera coadyuvarse como estructuras de ayuda para evaluar en conjunto los procesos académicos, procesos administrativos, procesos de gestión, políticas de calidad; no solo en certificar la conformidad o no de los procesos administrativos de las unidades académicas y departamentarias de la institución educativa.

Finalmente, otro tipo de proceso evaluativo que favorecería la cognición sobre la mejora permanente, sería la evaluación externa, en virtud, de que esta tipología permitiría a la organización universitaria bajo la valoración objetiva de expertos, especialistas u otras de universidades, si se están o no cumpliendo con las exigencias de las política educativas, a fin de, denotar si cumple con los criterios de calidad que se han establecido para el éxito de cada una de las carreras.

Figura 24

Enfoques de evaluación curricular.



Nota. La figura representa los enfoques de evaluación curricular entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 34

Fisonomías de la evaluación.

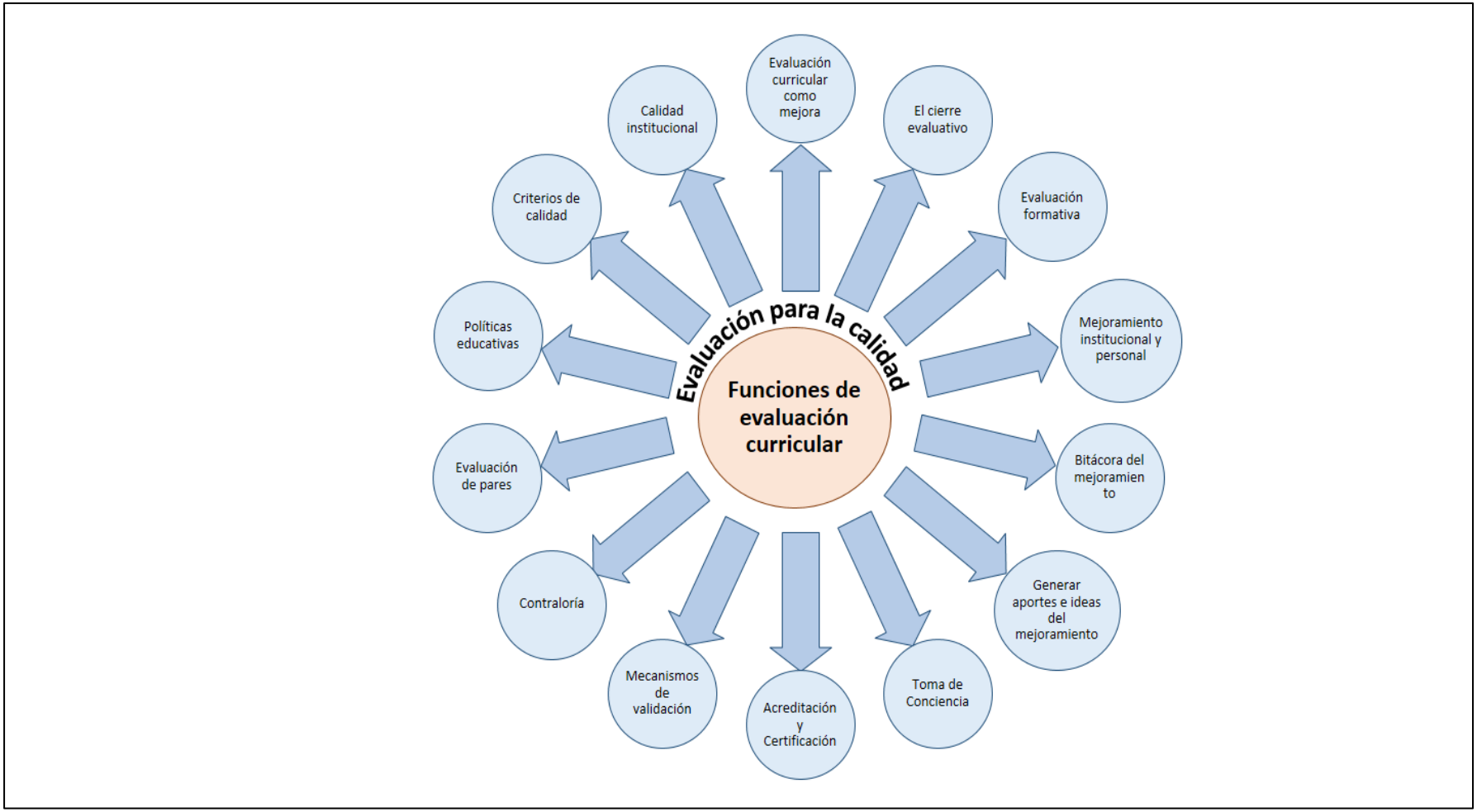
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
17	Enfoques de evaluación curricular	Fisonomías de la evaluación	Dimensión de la virtualidad	I1
			Visión prospectiva	I1
			Evaluación de impacto	I2
			Enfoque sistémico	I3
			Contextualización de la evaluación curricular	I1
			Participativa	I5
			Reflexiva	I5
			Direccionada al cambio	I5
			Evaluación dinámica	I5
			Consciente de los procesos	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Conforme a los datos provenientes de la evidencia empírica, el proceso de revisión y valoración de las instituciones insertas en el sector universitario, requiere de políticas sensibilizadoras, contextualizadas, reflexivas y con profundo carácter participativo que direccione el proceso de evaluación curricular hacia el desarrollo intelectivo y consciente de los diversos procesos evaluativos, a fin de determinar el impacto que tienen los planes de estudio de las diversas disciplinas del saber, para lograr tal cometido, es menester asumir la labor valorativa del currículo teniendo en consideración las siguientes fisonomías: dinámica, contextualizada, participativa, reflexiva, sistémica y prospectiva

Figura 25

Funciones de evaluación curricular.



Nota. La figura representa las funciones de la evaluación curricular entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 35

Evaluación para la calidad.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
18	Funciones de evaluación curricular	Evaluación para la calidad	Evaluación curricular como mejora de los procesos.	I4
			El cierre evaluativo como visor de nuevas elementos institucionales.	I4
			Evaluación formativa camino hacia la mejora	I5
			Mejoramiento institucional y personal	I5
			Bitácora del mejoramiento	I5
			Generar aportes e ideas del mejoramiento	I5
			Toma de Conciencia en las competencias de los egresados.	I5
			Acreditación y Certificación institucional del perfil de egreso por competencias	I6
			Mecanismos de validación del enfoque por competencias	I1
			Contraloría	I2
			Evaluación de pares	I2
			Políticas educativas	I5
			Criterios de calidad	I5
			Calidad institucional	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Propiciar políticas para consolidar la evaluación curricular como un proceso sistémico, dinámico, participativo, reflexivo y

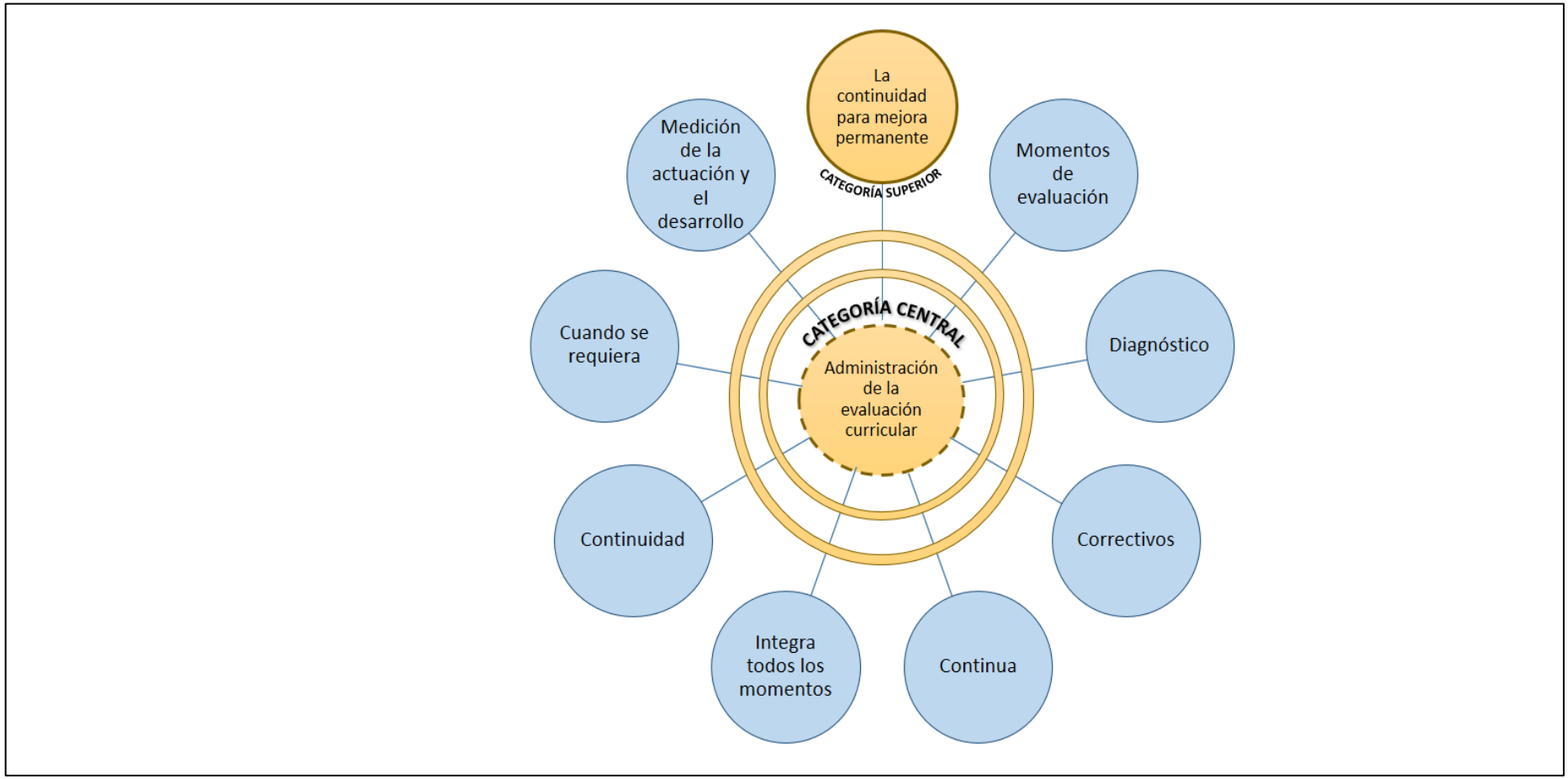
contextualizado, implica tomar decisiones por consenso, en donde todos los involucrados en el proceso de cambio, logren generar aportes e ideas, en cuanto a las necesidades encontradas en materia curricular.

Por lo que, establecer momentos para llevar a cabo el proceso de revisión, en la cual se establezca un momento inicial, un momento de desarrollo y un momento final, no significa que eso cierre el proceso, sino que más bien ese momento final, nos sirva de bitácora para mirar otros aspectos que van surgiendo en la dinámica de la evaluación para ir mejorando los procesos institucionales

Ahora bien, conforme a los datos provenientes de la evidencia empírica, la búsqueda de la calidad institucional, implicaría la toma consciente de decisiones, que pudieran contribuir al establecimiento de procedimientos institucionales, que propicien un conjunto de criterios que mejoren, las políticas educativas, los mecanismos de validación del enfoque por competencias, tanto para discentes regulares como para egresados, por lo que, de acuerdo con los hallazgos, se pudiera colegir, que la consolidación de una evaluación para la calidad desde su propiedad dinámico y estática, cavilaría como referente sustantivo la observancia y cumplimento de obligaciones que satisfagan las demandas del contexto.

Figura 26

Administración de la evaluación curricular.



Nota. La figura representa la administración de la evaluación curricular entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 36

La continuidad para mejora permanente.

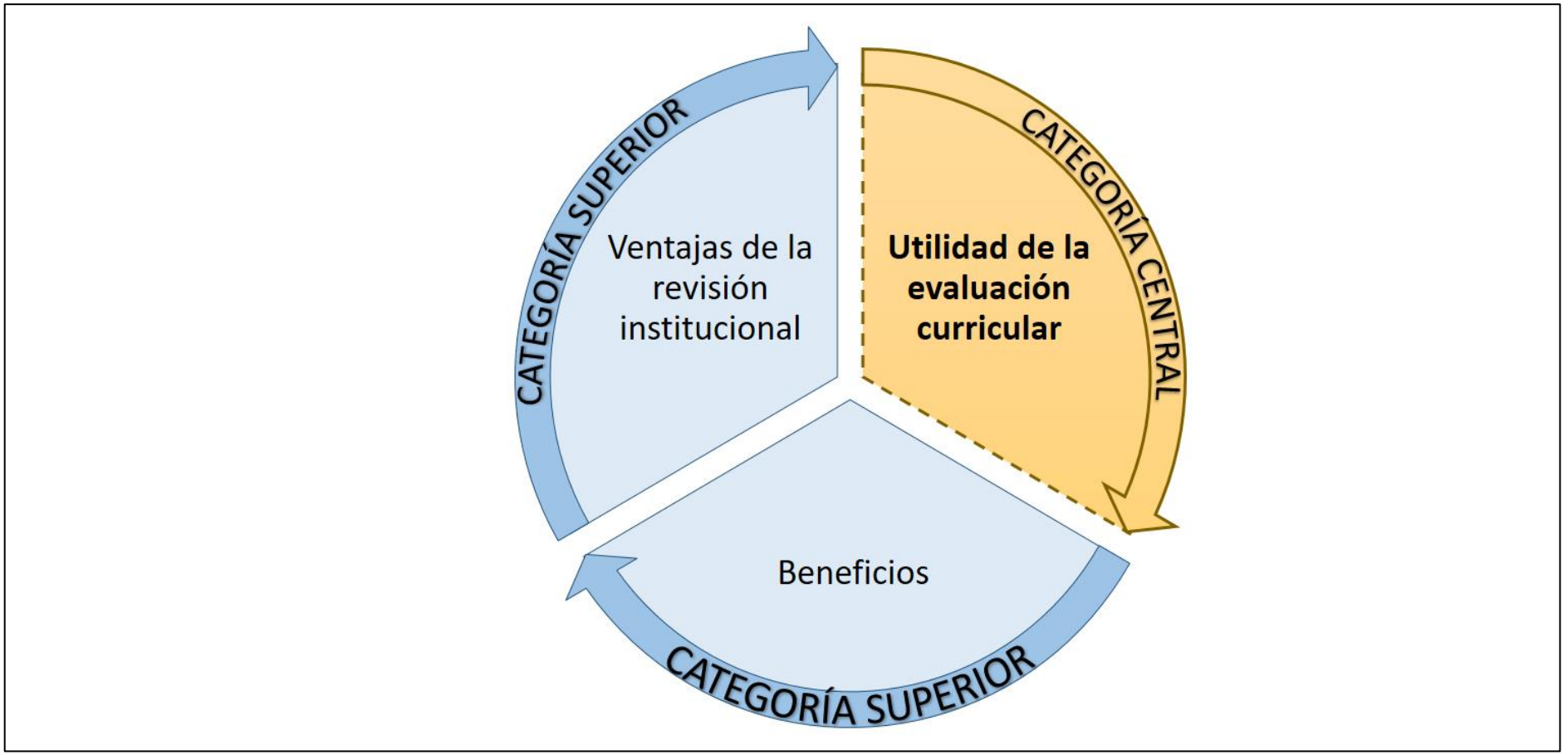
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
19	Administración de la evaluación curricular	La continuidad para mejora permanente	Momentos de evaluación	I1-I2
			Diagnóstico	I1
			Correctivos	I2
			Continua	I3
			Integra todos los momentos	I3
			Continuidad	I5
			Cuando se requiera	I5
			Medición de la actuación y el desarrollo	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: El investigador analizando la evidencia empírica, halló con base a lo referido por los informantes claves, conforme a las entrevistas en profundidad, la estimación de un conjunto de momentos para desarrollar un proceso de revisión curricular, en cual se logre la integración de los mismos, bajo el carácter de la continuidad, en el cual, se estime en profundidad la actuación y el desarrollo de los planes curriculares de las instituciones educativas insertas en el sector universitario, a fin de que puedan ejecutar acciones correctivas y así garantizar la calidad de todos los procesos.

Figura 27

Utilidad de la evaluación curricular.



Nota. La figura representa la utilidad de la evaluación curricular como una categoría central en articulación con las categorías de orden superior. Elaboración propia (2021).

Tabla 37

Beneficios.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
20	Utilidad de la evaluación curricular	Beneficios	Mejora	I2
			Mejora del personal ordinario	I4
			Toma de decisiones	I4
			Desarrollo en competencias	I4
			Toma de decisión institucional	I5
			Certificación de egreso por competencias	I6

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Los hallazgos presentes en esta categoría central, denotan la necesidad del mejoramiento permanente de los procesos administrativos y curriculares de las escuelas, coordinaciones, direcciones y decanatos, a través de la toma de decisiones por consenso, en el cual se gestione el fortalecimiento de las nociones epistémicas, de las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes del personal nuevo ingreso y ordinario, asimismo, urge la necesidad de gestionar políticas institucionales, que garanticen que el egresado cuenta con sólidos conocimientos teóricos y prácticos, los cuales puedan quedar garantizados por medio de una certificación de egreso por competencias y así generar una evaluación de impacto, en aras de que la organización educativa, pudiera contar con una matriz de resultados que permita detectar el impacto y la trazabilidad de las fortalezas, debilidades y mejoras prospectivas de los programas curriculares.

Tabla 38

Ventajas de la revisión institucional.

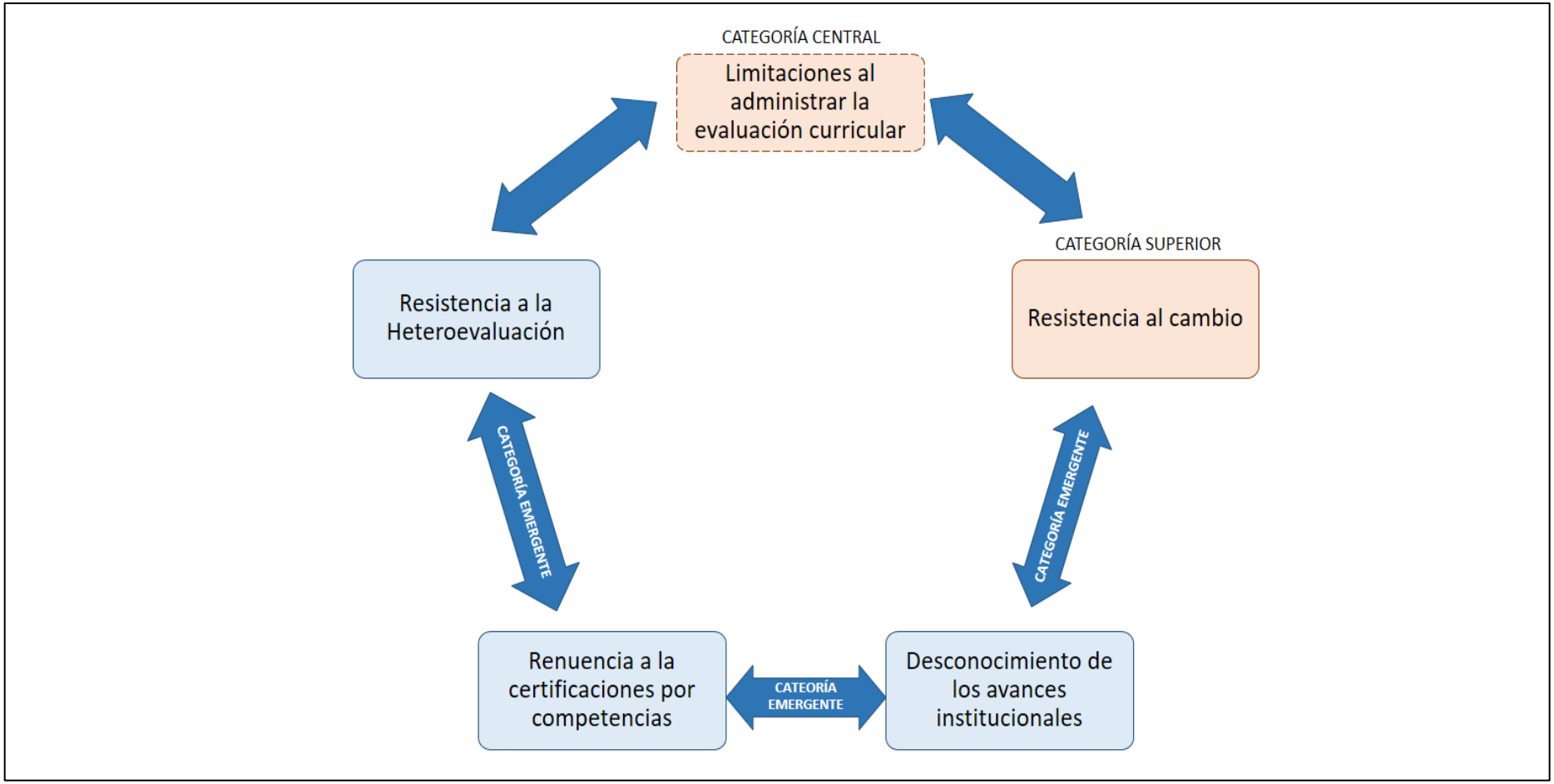
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
21	Utilidad de la evaluación curricular	Ventajas de la revisión institucional	Procedimientos internos	I4
			Autoevaluación	I4 – I5
			Validación de la autoevaluación	I4
			Reconocimiento de las fortalezas y debilidades internamente	I5
			Retroalimentación	I3

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Según la recolección y el análisis de los datos, suministrado a partir de las entrevistas en profundidad, para lograr acrecentar las ventajas que se suscitan de una revisión institucional, ya sea a través de una evaluación interna o externa, se requerirá del proceso de retroalimentación, en el cual se estimen desde la perspectiva inclusiva y del consenso de comunidad universitaria, las apreciaciones, juicios, criterios, fortalezas, aciertos y debilidades de los procedimientos internos que se desarrollan en el plan curricular del sector universitario.

Figura 28

Limitaciones al administrar la evaluación curricular.



Nota. La figura representa las limitaciones al administrar la evaluación curricular entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 39

Resistencia al cambio.

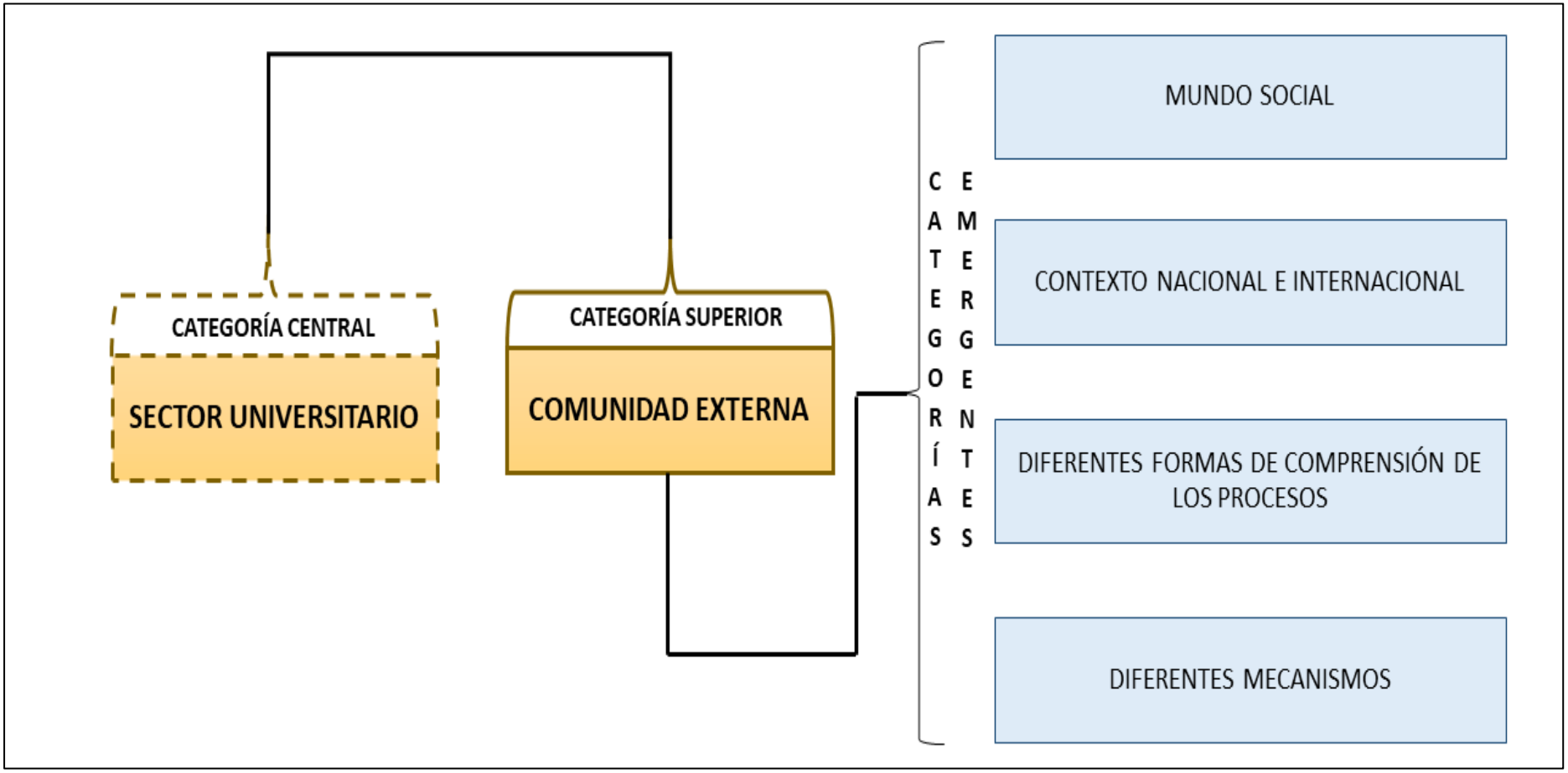
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
22	Limitaciones al administrar la evaluación curricular	Resistencia al cambio	Desconocimiento de los avances institucionales.	I5
			Renuencia a las certificaciones por competencias	I6
			Resistencia a la Heteroevaluación	I2

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Una de las principales limitaciones al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación curricular, según la evidencia empírica que arroja la data recolectada de las entrevistas en profundidad por parte de los informantes claves, estriba en la resistencia al cambio, que en diversos contextos, se atribuyen a la falta de conocimiento de los avances institucionales, por lo que se estimaría robustecer las políticas de formación y de comunicación existentes, asimismo, en el análisis por parte del investigador, se observa renuencia a la certificaciones por competencias.

Figura 29

Sector universitario.



Nota. La figura representa el sector universitario entendido como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 40

Comunidad externa.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
23	Sector universitario	Comunidad externa	Mundo social	I2
			Contexto nacional e internacional	I2
			Diferentes formas de comprensión de los procesos	I4
			Diferentes mecanismos	I4

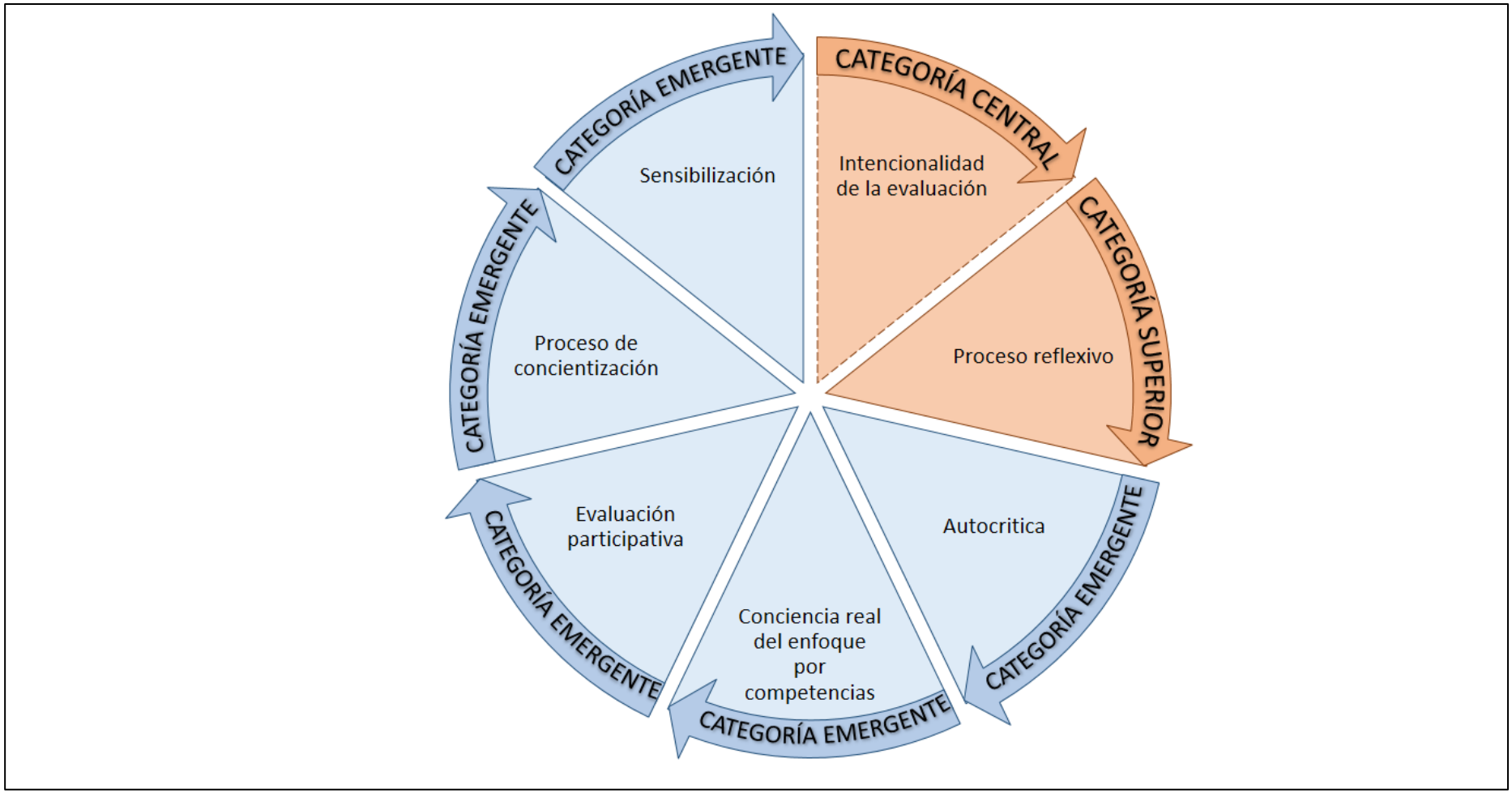
Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Según la evidencia empírica derivada de las entrevistas en profundidad, se puede observar que existe una marcada influencia por parte de la comunidad externa, en la cual se desarrolla el plan curricular, elemento que permitiría a la institución educativa, la creación de mecanismos o procedimientos de interacción para llevar a cabo políticas de compresión de la gestión de los procesos curriculares que se generan en el sector universitario. Por lo que, las reformas y mejoras que se desplieguen tanto en los diseños como rediseños del currículo pudieran adoptar diferentes mecanismos epistémicos y metodológicos, que permitan a los egresados procurar soluciones en contextos de orden nacional e internacional.

Para alcanzar la participación, el consenso, la madurez, la responsabilidad y la asunción de un modelo coherente, organizado, planificado para dar inicio a un proceso de evaluación curricular bajo un enfoque por competencias, es cardinal fomentar planes de formación institucional, de propensión permanente e integral que apunten hacia objetivos comunes, en donde la reflexión y el análisis de los elementos intrínsecos y extrínsecos del plan curricular se articule hacia el éxito y la calidad de los procesos definidos en el plan estratégico.

Figura 30

Intencionalidad de la evaluación.



Nota. La figura representa la intencionalidad de la evaluación entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 41

Proceso reflexivo.

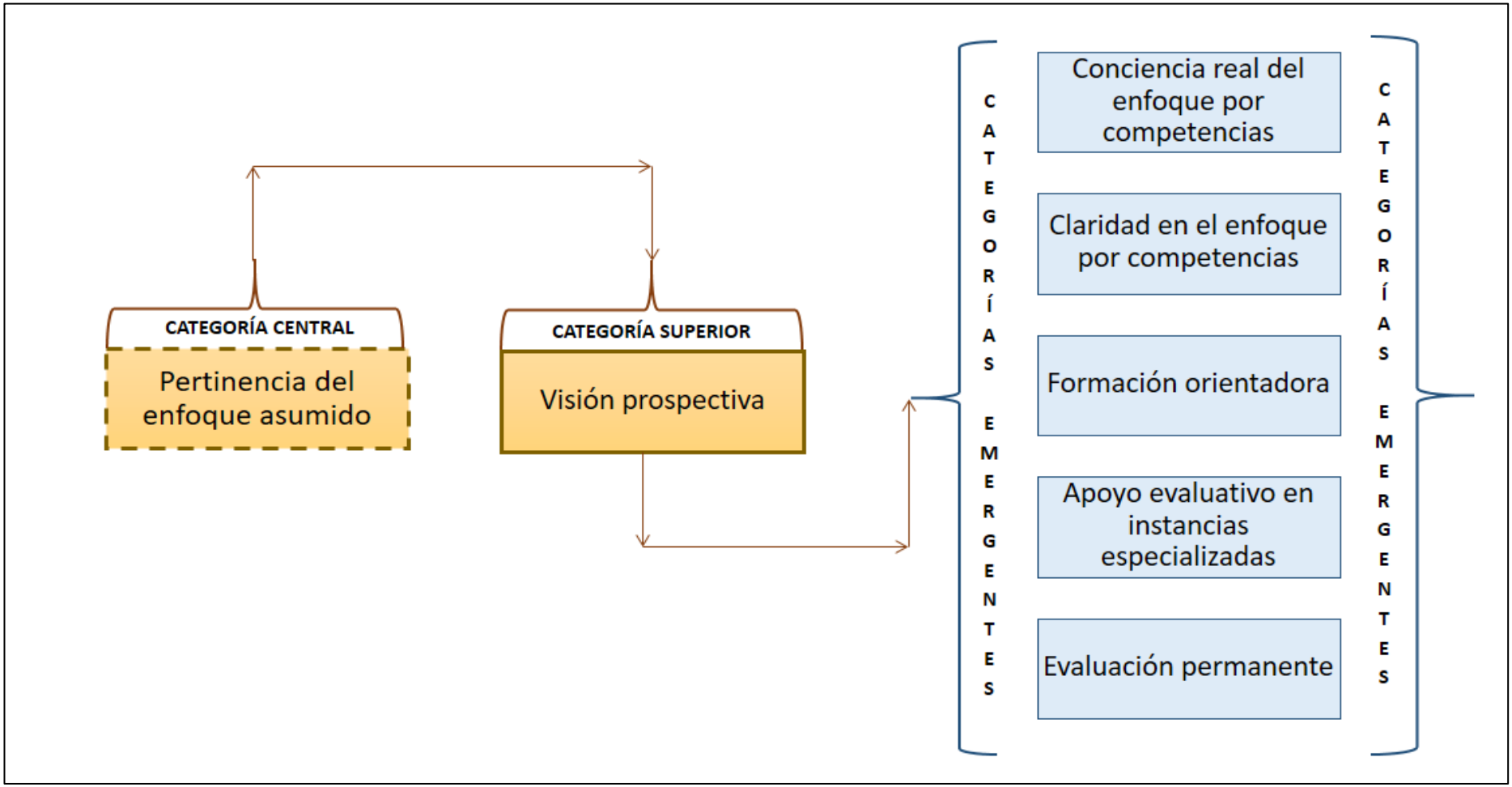
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
24	Intencionalidad de la evaluación	Proceso reflexivo	Autocritica	I5
			Conciencia real del enfoque por competencias	I4
			Evaluación participativa	I5
			Proceso de concientización	I5
			Sensibilización	I5
			Evaluación permanente	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Lograr desarrollar una revisión permanente de los procesos curriculares y administrativos insertos en el sector universitario, requerirá de la gestión de políticas orientadoras en la cual la comunidad universitaria se involucre en la compresión de los axiomas epistémicos, metodológicos y teleológicos presentes en el proceso de evaluación curricular, por lo que, en consonancia con los hallazgos empíricos derivados del proceso de análisis de los datos, se consolide un proceso reflexivo de autocrítica institucional, de tal modo que derive en el afianzamiento de una conciencia real, que permita a las instituciones insertas en el sector universitario, la concreción de un ecosistema donde la evaluación permanente sea considerada un atributo intrínseco en el devenir evaluativo.

Figura 31

Pertinencia del enfoque asumido.



Nota. La figura representa la pertinencia del enfoque asumido como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 42

Visión prospectiva.

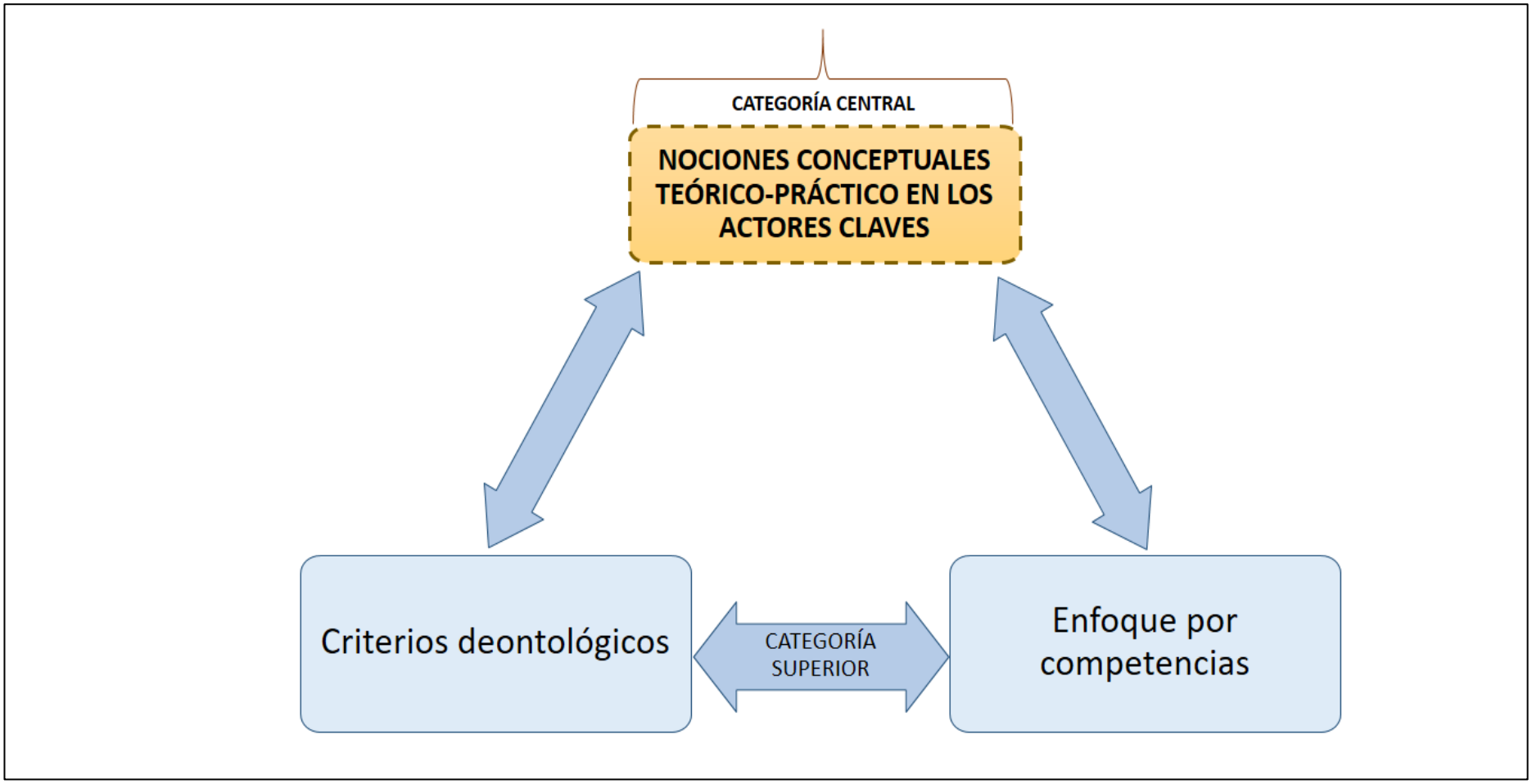
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
25	Pertinencia del enfoque asumido	Visión prospectiva	Conciencia real del enfoque por competencias	I4
			Claridad en el enfoque por competencias	I4
			Formación orientadora	I4
			Apoyo evaluativo en instancias especializadas	I6
			Evaluación permanente	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: La perspicuidad en el trabajo por competencias es una labor institucional que demanda el apoyo de instancias especializadas, que según la evidencia empírica y el análisis de los datos recolectados, se coadyuven hacia el fortalecimiento de acciones orientadas a la formación continua, en las instituciones universitarias que hayan asumido o estén por adoptar de manera consciente un enfoque por competencias. Finalmente, el involucramiento institucional según los hallazgos provenientes de las entrevistas en profundidad, estimaría que los actores claves, a la luz de un proceso de autoevaluación y de trabajo en conjunto, pudieran orientar la optimización de los procesos de revisión curricular, hacia la toma de decisiones contextualizadas, con base a la planificación y claridad de los lineamientos institucionales, que permitan a las organizaciones educativas presentes en el sector universitario; promover una reflexión que permita comprender a la evaluación como un proceso integral, humanizador y flexible, de cara a estimar el logro y satisfacción de las metas esbozadas en diseño del proyecto curricular.

Figura 32

Nociones conceptuales teórico-práctico en los actores claves.



Nota. La figura representa las nociones conceptuales teórico-práctico en los actores claves como una categoría central en articulación con las categorías de orden superior. Elaboración propia (2022).

Tabla 43

Enfoque por competencias.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
26	Nociones conceptuales teórico-práctico en los actores claves	Enfoque por competencias	Conocimiento del modelo por competencias	I1
			Nociones conceptuales y criterios	I2
			Claridad del perfil por competencias	I2 – I6
			Conocimiento interno y externo	I2
			Proyecto Formativo Institucional	I2
			Claridad en las nociones teórico - práctica en el enfoque por competencias	I2
			Teorías	I3
			Sustentaciones	I3
			Conocimiento permanente	I4
			Claridad en las nociones teórico - práctica	I5
			Insistencia en el perfil por	I6

	competencias	
	Significación del enfoque por competencias	I6
	Autoevaluación por competencias	I6
	Apropiación del lenguaje por competencias	I6
	Vinculación del modelo de calidad con el modelo por competencia	I1

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Conforme a los hallazgos provenientes de las entrevistas en profundidad y del análisis de la información por parte del investigador, se observa conforme a la evidencia empírica, que la adopción de un enfoque por competencias en el sector universitario, requeriría la gestión de políticas de formación permanente, en el cual los actores claves, intervinientes en la revisión curricular, a la luz sustentaciones teóricas, de la apropiación del lenguaje y de la semántica por competencias, podría la institución educativa; fomentar un proceso de autoevaluación, en aras de fortalecer la vinculación de la calidad con el modelo por competencias presente en el proyecto formativo institucional, asimismo, el presente estudio de acuerdo con las evidencias recabadas, infiere que es ineludible que la organización educativa, a la luz de la claridad en las nociones teórico-práctica y del conocimiento interno y externo sobre el perfil por competencias, logre realizar un proceso de revisión permanente que se direcciones hacia la optimización del plan curricular.

Tabla 44

Criterios deontológicos.

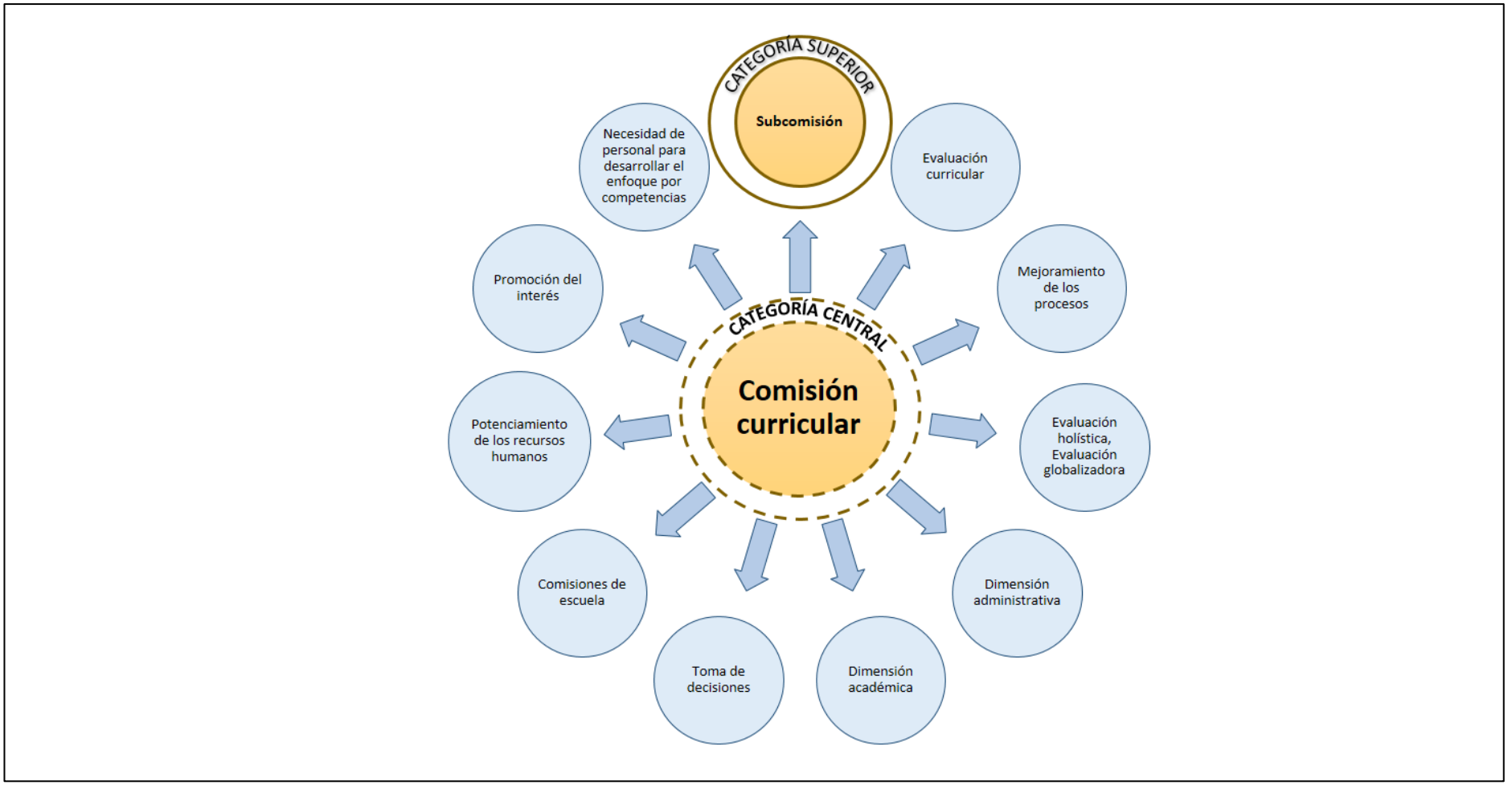
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
27	Nociones conceptuales teórico-prácticas de actores claves	Criterios deontológicos	Ética	I2
			Honestidad	I2
			Toma de decisiones	I5
			Transparencia	I2
			Vivencia sin temor (miedo)	I2
			Trabajo sistemático	I6
			Espacios de sensibilización	I2
			Procesos de formación	I2
			Participación consciente	I2
			Acercamiento institucional	I4
			Mejoramiento de los procesos	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Según la información recolectada en las diversas entrevistas en profundidad, el juicio de valoración que formulan los distintos actores claves involucrados en la tarea de la revisión curricular, debería tener como génesis el acercamiento institucional, a través de la gestión sistemática de políticas de sensibilización, que permita a los actuantes, formular estimaciones sobre la calidad de los procesos, desde la participación libre y consciente, apoyados por un conjunto de principios, normas y valores deontológicos, tales como: la honestidad, probidad, honestidad, lealtad institucional, transparencia profesional, entre otros. Según la evidencia empírica y el análisis del investigador, adoptar un proceso de evaluación curricular, que se asuma desde un enfoque ético y no desde el miedo, permitiría al sector universitario contar con datos verídicos que se ordenen a la toma de decisiones que potencie el mejoramiento permanente de los procesos.

Figura 33

Comisión curricular.



Nota. La figura representa la comisión curricular entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 45

Subcomisión.

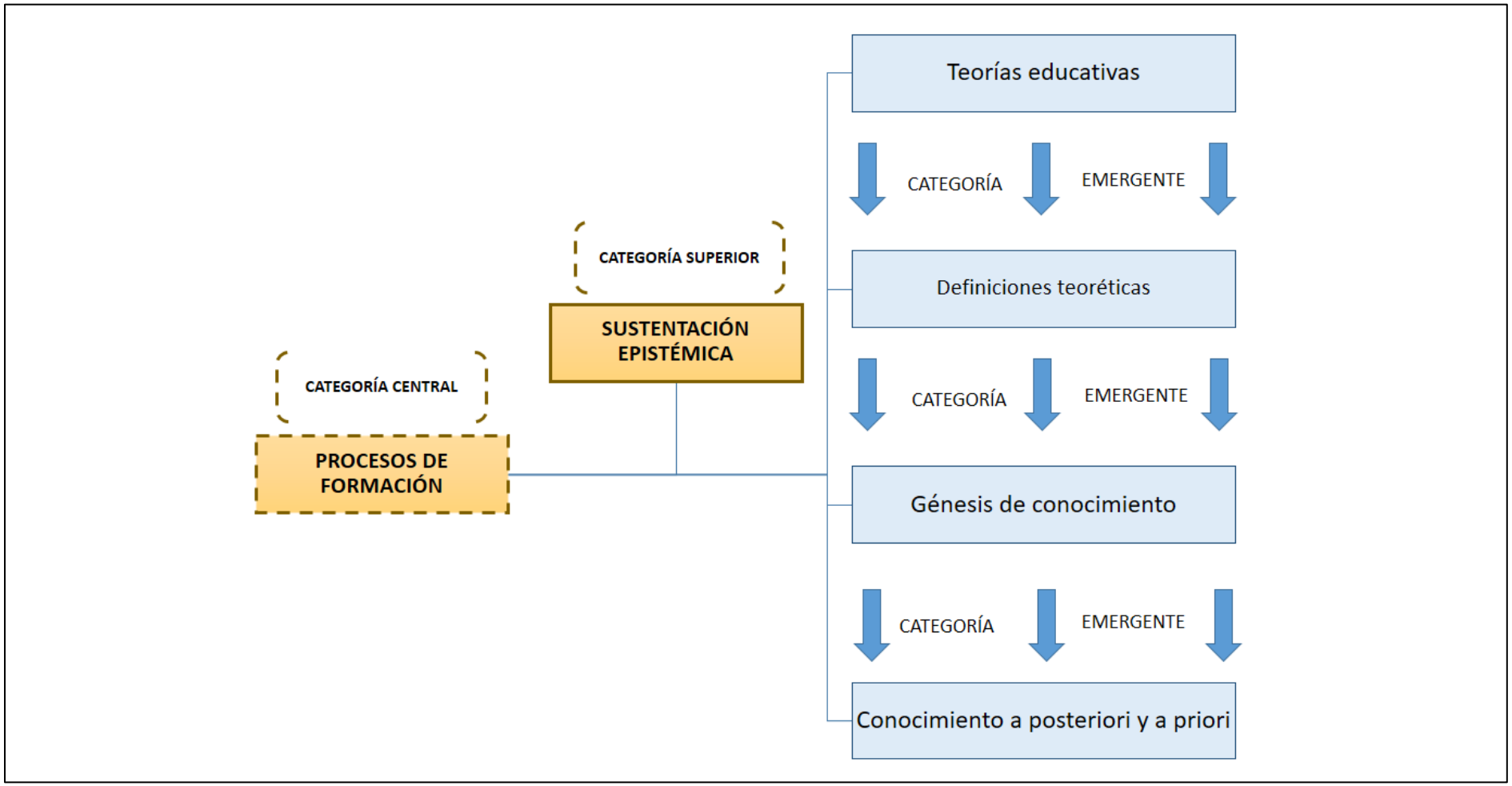
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
28	Comisión curricular	Subcomisión	Evaluación curricular	I2
			Mejoramiento de los procesos	I4
			Evaluación holística, Evaluación globalizadora	I5
			Dimensión administrativa	I5
			Dimensión académica	I5
			Toma de decisiones	I5
			Comisiones de escuela	I6
			Potenciamiento de los RRHH	I6
			Promoción del interés	I6
			Necesidad de personal para desarrollar el enfoque por competencias.	I6

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Lograr la consolidación de subcomisiones curriculares por escuelas, según los hallazgos resultantes de las entrevistas en profundidad, podría permitir la toma de decisiones de modo focalizado, en la cual se valore la planificación y organización estratégica de las diversas unidades académicas y administrativas, en aras de robustecer una evaluación holística y globalizadora, además, según la evidencia empírica y el análisis del investigador, se podrían establecer políticas institucionales que optimicen los recursos humanos y el interés por desplegar una evaluación curricular orientada al mejoramiento bajo un enfoque por competencias.

Figura 34

Procesos de formación.



Nota. La figura representa los procesos de formación entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 46

Sustentación epistémica.

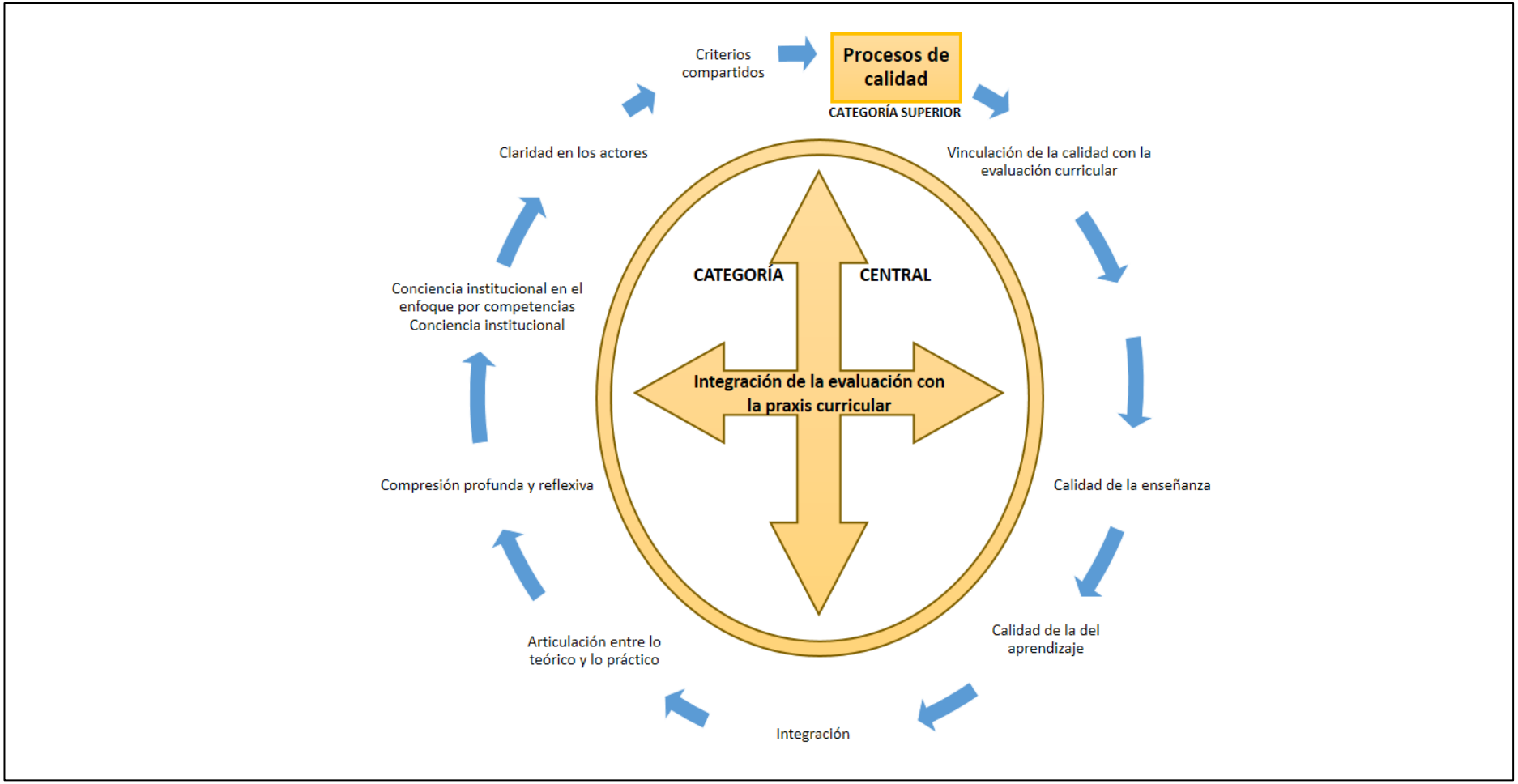
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
29	Procesos de formación	Sustentación epistémica	Teorías educativas	I3 – I4
			Definiciones teoréticas	I3 –I4 – I6
			Génesis de conocimiento	I1 – I2 – I4 – I5
			Conocimiento a posteriori	I1 – I3 – I4 – I5 – I6
			Conocimiento a priori	I5 – I6

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Alcanzar el mejoramiento institucional, es una tarea compleja, que combina la gestión de espacios de sensibilización y procesos de formación, que según la evidencia empírica proveniente de los informantes claves, estimaría la participación consciente, crítica y reflexiva de todos los involucrados en el proceso de revisión, ahora bien; esta labor requerirá coadyuvarse de las diversas teorías educativas, así como del conocimiento a priori y a posteriori, de cara a ponderar de forma intelectiva, si los planes de estudio que se despliegan en las organizaciones educativas insertas en el sector universitario, cumplen o no con la calidad curricular para la cual fueron diagnosticadas, diseñadas e implementadas en un contexto específico.

Figura 35

Integración de la evaluación con la praxis curricular.



Nota. La figura representa la integración de la evaluación con la praxis curricular entendida como una categoría central en conexión con la categoría de orden superior y la categoría emergente. Elaboración propia (2022).

Tabla 47

Calidad del quehacer educativo.

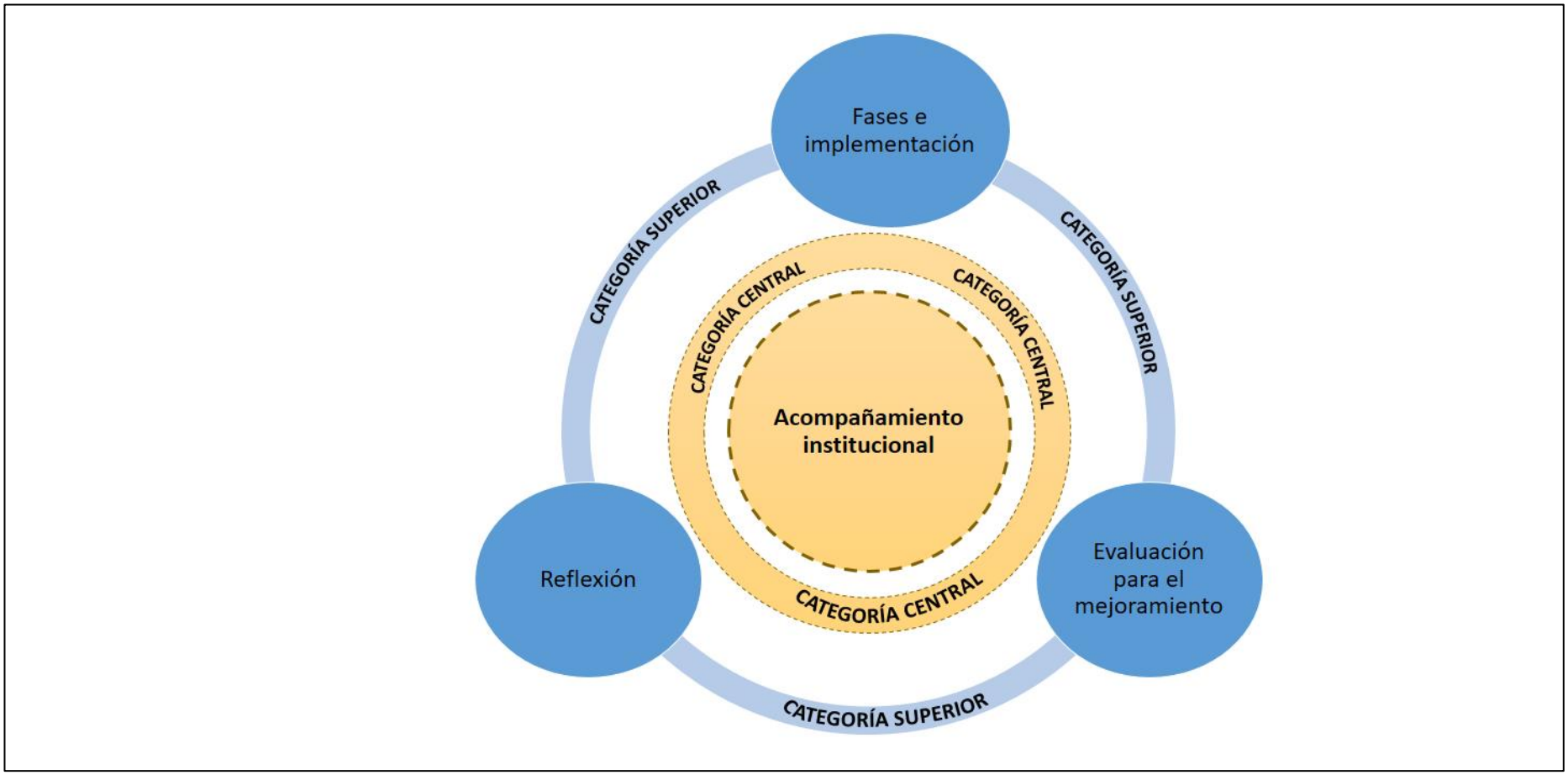
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
30	Integración de la evaluación con la praxis curricular	Calidad del quehacer educativo	Vinculación de la calidad con la evaluación curricular	I1
			Calidad de la enseñanza	I1
			Calidad de la del aprendizaje	I1
			Integración	I2
			Articulación entre lo teórico y lo práctico	I2
			Compresión profunda y reflexiva	I3
			Conciencia institucional en el enfoque por competencias	I6
			Conciencia institucional	I4
			Claridad en los actores	I4
			Criterios compartidos	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Conforme a los hallazgos provenientes de las entrevistas en profundidad y del análisis de la información por parte del investigador, se observa conforme a la evidencia empírica, que se estimaría la necesidad de fomentar una conciencia institucional, en la que los actores intervinientes en el proceso de revisión, alcancen una comprensión profunda y reflexiva a la luz de la constitución de criterios compartidos, que les permita forjar una acertada articulación, entre el nivel teórico y práctico y así, vincular la calidad con la evaluación curricular en arar de potenciar la mejora continua en la: calidad de la enseñanza, calidad de la del aprendizaje y la calidad del quehacer educativo.

Figura 36

Acompañamiento institucional.



Nota. La figura representa el acompañamiento institucional como una categoría central en articulación con las categorías de orden superior. Elaboración propia (2022).

Tabla 48

Fases e implementación.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
31	Acompañamiento institucional	Fases e implementación	Procesos de sensibilización	I2
			Disminución de las barreras	I2
			Toma de decisiones para el mejoramiento	I2
			Planificación para la mejora	I2
			Revisión de la calidad del proceso	I5
			Procesos formativos en el enfoque por competencias	I2

Fuente: Elaboración propia (2022).

Análisis del Investigador: Según la evidencia empírica recolectada de las entrevistas en profundidad, en el sector universitario se requeriría la gestión permanente de políticas de acompañamiento institucional, en la cual se pudieran establecer fases y acciones de implementación, que inicien en primera instancia del aleccionamiento en materia curricular a los actores intervinientes, además del fomento de procesos de sensibilización, en la cual se conciba a la evaluación, bajo la perspectiva del mejoramiento y no de escarmiento o castigo; también, según el análisis del investigador, en consonancia con los hallazgos productos de la información suministrada por los informantes claves, se subraya que la calidad forma parte de la vida, puesto que, el currículum es vida y a través del mismo se podría consolidar en el seno institucional, acciones que potencien el desarrollo personal y profesional de la comunidad universitaria; asimismo, la implantación de una revisión curricular, podría propiciar la consolidación de una conciencia institucional, que reconozca la necesidad del cambio, elemento sustantivo que

contribuirían en la disminución de las barreras y resistencias a que otros agentes evaluadores, analicen el cumplimiento de los propósitos ideados en el plan curricular.

Tabla 49

Evaluación para el mejoramiento.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
32	Acompañamiento institucional	Evaluación para el mejoramiento	Contextualizado	I6
			Desarrollo personal	I4
			Desarrollo profesional	I4
			Completa	I4
			Integral	I4
			Bien organizada	I4
			Retroalimentación	I4
			La evaluación curricular debe ser continua	I5
			Autoevaluación	I5
			Utilidad	I6
			Desarrollo de estrategias de implantación con la praxis curricular	I6

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: En consonancia con los hallazgos provenientes de los informantes claves, se podría lograr una evaluación completa e integral de los procesos curriculares y administrativos del sector universitario, en la cual los actores sean capaces de sustentar sus objetivos y resultados con suficiente claridad, teniendo como punto de partida las necesidades que impone el contexto, en la cual se planifique de forma bien organizada un proceso continuo de autoevaluación institucional, que posibilite examinar el diseño, desarrollo e implementación de los resultados y soluciones que emergen de la implantación de estrategias ideadas en el proyector curricular.

Tabla 50

Reflexión.

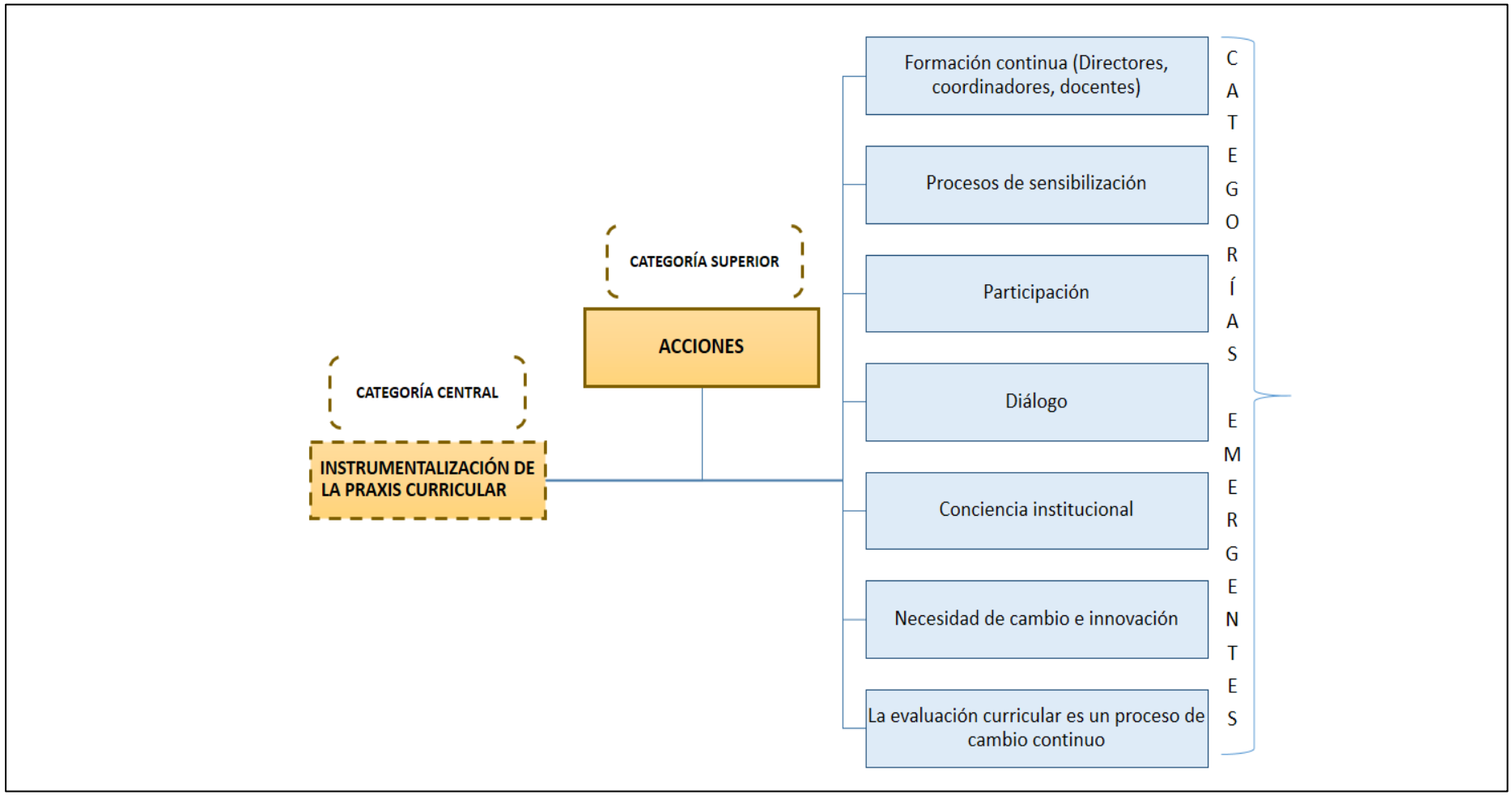
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
33	Acompañamiento institucional	Reflexión	Procesos formativos en el enfoque por competencias	I2
			Complejidad de la certificación por competencias	I6
			Certificación por competencias - Ciclo profesional	I6
			Examen de egreso	I6
			Conciencia institucional en el enfoque por competencias	I6
			Autoevaluación institucional	I5
			Trabajo en conjunto	I6
			Toma de decisiones	I4

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: En el sector universitario existen organizaciones educativas, que han adoptado o se encuentran adecuando el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias, que según la evidencia empírica y el análisis de la información parte del investigador, se podría estimar como un atributo sustantivo, la gestión de pertinentes políticas formativas, en la cual se fortalezca a la comunidad universitaria a través de principios teóricos y metodológicos, en aras de desarrollar una auténtica conciencia institucional, que permita, estimar a través de un examen de egreso, si efectivamente el diseño curricular permite certificar al candidato como un profesional.

Figura 37

Instrumentalización de la praxis curricular.



Nota. La figura ilustra la instrumentalización de la praxis curricular entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y las categorías emergentes. Elaboración propia (2022).

Tabla 51

Acciones.

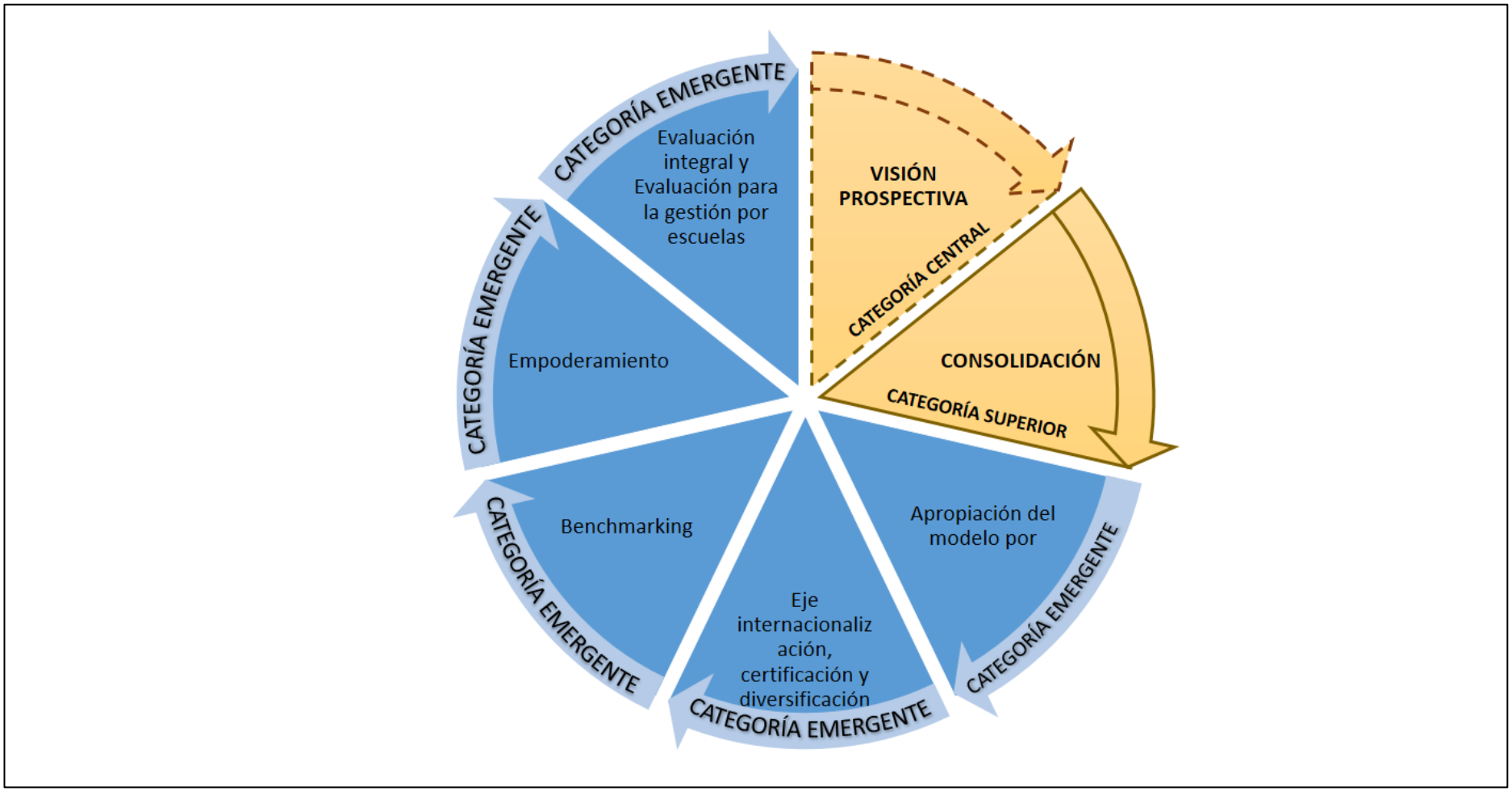
Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
34	Instrumentalización de la praxis curricular	Acciones	Formación continua (directores, coordinadores, profesores)	I1 – I2
			Procesos de sensibilización	I2
			Participación	I4
			Diálogo	I4
			Conciencia institucional	I4
			Necesidad del cambio e innovación	I4
			Participativa	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: Dentro de los protocolos organizacionales, normas y procedimientos de las instituciones educativas, que conforman el sector universitario, la evaluación curricular emerge como un proceso de cambio continuo, que conforme a la evidencia empírica y al análisis de los datos por parte del investigador, se requeriría la participación y del diálogo cifrado en una conciencia institucional, que viabilice la mejora, la innovación y la formación de la praxis curricular en los actores claves.

Figura 38

Visión prospectiva.



Nota. La figura ilustra la visión prospectiva entendida como una categoría central en articulación con la categoría de orden superior y las categorías emergentes. Elaboración propia (2022).

Tabla 52

Consolidación.

Nº	Categoría Central	Categoría de Orden Superior	Categorías Emergentes	Informante
35	Visión prospectiva	Consolidación	Apropiación del modelo por competencias	I4
			Eje internacionalización, certificación y diversificación	I4 – I6
			Benchmarking	I6
			Empoderamiento	I1
			Evaluación integral	I3
			Evaluación para la gestión por escuelas	I5

Fuente: Elaboración propia (2021).

Análisis del Investigador: En consonancia con los datos recolectados y del análisis de la información por parte de investigador, las instituciones educativas pertenecientes al sector universitario, pudieran optimizar y reorientar sus metas e intereses organizacionales, afianzando una visión prospectiva, que les permita consolidar una evaluación integral, en la cual se empoderen las diferentes instancias que participan en el proceso de revisión, tales como: las escuelas. Asimismo, según la evidencia empírica, surge la necesidad desde esta visión prospectiva, la adopción de las mejores prácticas, haciendo uso del Benchmarking como una herramienta que permita mejorar continuamente la gestión de los procesos curriculares, que a su vez, se coadyuven hacia la apropiación del modelo bajo el enfoque por competencias y del desarrollo del eje internacionalización, certificación y diversificación.

El acompañamiento y la investigación institucional bajo una mirada prospectiva de sus procesos curriculares, en un enfoque por competencias, pretende que los egresados de las diversas carreras, en el momento de idear procedimientos de soluciones en el ámbito empresarial, combinen de forma dinámica un conjunto de cocimientos, habilidades, capacidades y destrezas de orden teórico-práctico. Consolidar tal aspiración, requiere que la institución, realmente desarrolle políticas que gestionen la coherencia, la implantación y calidad del enfoque por competencias, a través de una certificación, que establezca una serie de criterios a la luz de una valoración objetiva, que asegure la validez y certeza de un profesional competente, capaz de solucionar dificultades en múltiples contextos.

CAPÍTULO V

Constructo teórico

5.1 Discusión teórica

Teorizar es una labor que combina de forma dinámica el ejercicio de la reflexión y creación que se sustenta en la exploración de carácter global, metódico y preciso. La producción de nociones teóricas sobre el fenómeno analizado, busca explicar desde el horizonte conceptual, una realidad humana o dimensión específica del contexto objeto de estudio, por cuanto, la generación morfológica de las "proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos" (Hernández et al, 2010, p. 493). El interés cardinal de este apartado, está en acentuar que el lexema de la reflexión analítica y descriptiva de la presente investigación doctoral, se asienta en las nociones conceptuales que emergen de los datos acopiados, por ello, la "emergencia es la base de nuestro método de construir teoría, un investigador no puede comenzar una investigación con una lista de conceptos preconcebidos, un marco teórico que lo guíe, o un diseño muy bien determinado" (Strauss y Corbin 2002, p. 38).

El proceso teorizante es una labor que posee un alto grado de complejidad, que conlleva a destinar un período de tiempo considerable, no solo para interpretar y comprender los elementos conceptuales que brotan de los datos recolectados, sino que se requiere que las proposiciones teóricas estén expresadas en un modelo sistémico y creativo que responda de forma objetiva a los criterios racionales, metódicos y hermenéuticos, puesto que "la objetividad le permite al investigador tener confianza en que sus hallazgos son razonables y en una representación imparcial de un problema

que se está investigando, mientras que la sensibilidad le permite ser creativo y descubrir nuevas teorías"(Strauss y Corbin 2002, p. 59), desde los datos provenientes del muestreo teórico, con base a entrevistas en profundidad que se emplearon en la investigación.

Es importante señalar, que a la luz del diseño de investigación de la Teoría Fundamentada, el presente estudio se asió del método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967), en virtud de que se procuró construir un conjunto de teorías sustantivas a partir del estudio comparativo y holístico (sistémico) de los sucesos, propios del contexto de la evaluación curricular en un enfoque por competencias en el sector universitario.

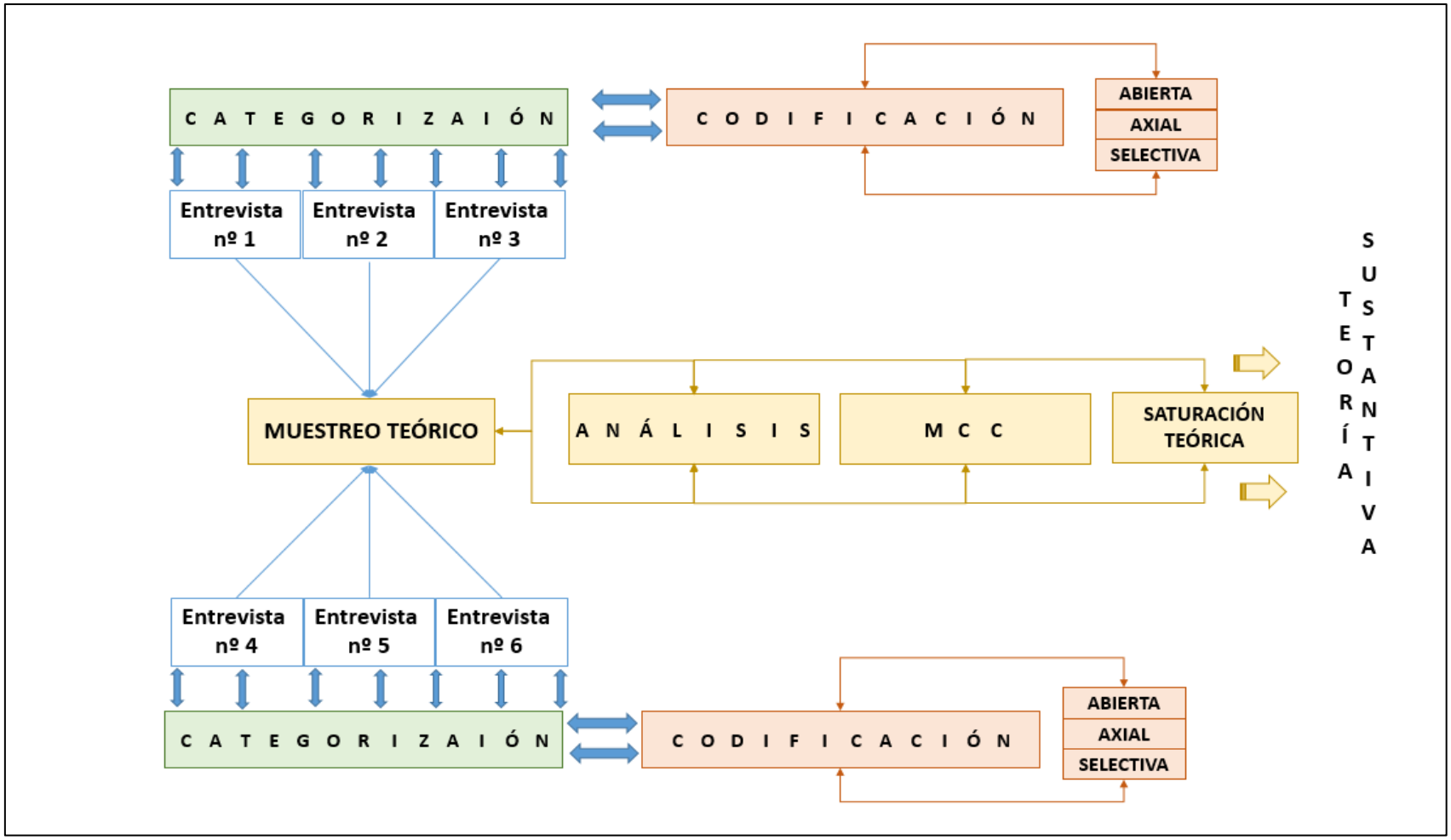
Vale la pena indicar, que el método general de análisis comparativo constante es cardinal en esta investigación, dado que concedió al investigador desde el inicio, integrar "los resultados del muestreo teórico y de la saturación teórica para la generación de teoría" (De la Torre et al, 2011, p. 12), tomando como referente la categorización y codificación sobre el conjunto de hallazgos recolectados. El método comparativo constante garantizó poder situar las similitudes y diferencias de las incidencias para que el investigador construyese conceptos y características sustentados en "patrones de comportamiento que se repiten" (Glasser y Barney, 2004, p. 12) a partir de los datos. Por ello, la construcción de un conjunto de teorías sustantivas, cuyo fundamento reside en la emergencia de los datos, tienen por esencia un factor de localidad, dado que, las interpretaciones, descripciones y explicaciones se vinculan de forma específica al proceso de evaluación curricular en un enfoque por competencias en el sector universitario. Al respecto, De la Torre et al, (2011), señalan:

> La teoría sustantiva tiene la posibilidad de dar cuenta de realidades humanas singulares porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica y abierta, diferente a la de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general cuya preocupación por la verificación le lleva a mantener una perspectiva relativamente estática y cerrada por su apego a la generalidad (p. 5).

El fin último del proceso de análisis e investigación, no está en definir de forma dogmática un conjunto de teorías sustantivas, ya que la misma exige, la "descripción de alto nivel y lo que llamamos ordenamiento conceptual" (Strauss y Corbin 2002, p. 59), en virtud de que los datos, permiten producir elementos epistémicos que favorezcan la comprensión del objeto de estudio. Asimismo; después de organizar, sintetizar, relacionar y conceptualizar los datos que emergen, se conforman en un referente teorizante de carácter explicativo, dado que los hallazgos de la investigación pasan de "ser un ordenamiento conceptual a convertirse en teoría" (Hage 1972, p. 34). Ahora bien, conforme al análisis de los datos expuestos, en la tercera y cuarta sección capitular y de los elementos presentes en la Teoría Fundamentada, se despliega una teoría sustantiva que da cuenta de la evaluación curricular en un enfoque por competencias. "El verdadero mérito de una teoría sustantiva reposa en su capacidad de hablar específicamente de las poblaciones de las cuales se derivó y a las cuales se debe aplicar". (Strauss y Corbin 2002, p. 305). Por ello, el presente, marco conceptual integrado, explicará heurísticamente con rigor, sistematicidad y exhaustividad el fenómeno en cuestión.

Figura 39

Generación de la teoría sustantiva.



Fuente: Elaboración propia (2021)

5.2 Concepción de la Evaluación Curricular, procesos medulares, características y fines.

La evaluación curricular parte de una noción conceptual de carácter polisémico, en la cual se realiza una valoración de todos los planteamientos institucionales, cuya visión contempla la integralidad transversal de los “todos los procesos que acompañan un proyecto educativo. Que va desde los principios filosóficos, ontológicos y pedagógicos que tiene la institución como tal, que deben ser cónsonos con cada nivel escolar” (Inf. 1: 33-36).

Considerar el proceso de evaluación curricular como la revisión y potenciación de un plan de estudio, plasmaría una concepción muy reducida de lo que en sí es el proceso de evaluación curricular; que a la postre, iría en menoscabo de la misma, por lo que, no solo hay que “entenderla como evaluación del plan de clases o de los aprendizajes, ya que al evaluar todo el sistema universitario se evalúan todos los procesos que tiene la universidad, los procesos administrativos, los procesos curriculares, el académico, procesos de formación” (Inf. 5: 1500-1504.)

A lo largo de la historia muchos autores han elaborados construcciones teóricas, en aras de asentar nociones conceptuales sobre el proceso de evaluación curricular. El vocablo prevé todo un reto semántico, histórico y paradigmático, dado que son diversos los componentes que confluyen en la compresión de la significación. Ahora bien, desde el punto de vista semántico se plantea un reto, puesto que, no hay un concepto homogéneo referente a la evaluación, en virtud de la poli conjunción de enfoques y escenarios sociales, políticos, económicos, éticos y morales del cual emerge su

sustentación epistémica; de esta multiconcepción de sustantivos aspectos, no se libra la evaluación curricular como proceso.

Las instituciones educativas universitarias, más allá de asumir un término, asumen un quehacer que se “convierte en una tarea prioritaria al mismo tiempo que representa una estrategia continua y sistemática que permite conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito escolar” (Ruiz, 2016, p. 2).Evaluar es una tarea que requiere la combinación de un conjunto de principios teóricos y la articulación de estrategias que sirvan de fundamentos para desarrollarla como un proceso dialéctico, complejo, contextualizado y participativo (Briceño 2008), estas propiedades le confieren un carácter distintivo al mismo, por cuanto supone el asiento de un marco metodológico congruente y apropiado, para la formulación de criterios objetivos que permitan desplegar una evaluación en la cual se asuma la toma de decisiones como un entramado de procesos innovadores.

La toma de decisiones, la revisión permanente, la evaluación interna (autoevaluación), la evaluación externa y las auditorías institucionales que se suscita en el proceso de evaluación curricular, tienen una visión prospectiva, puesto que, en la medida “en que nosotros nos involucremos, en la medida que nosotros seamos comprometidos con la institución y busquemos los espacios precisamente para involucrar a su personal en la toma de decisiones; en la forma como está viendo su plan estratégico” (Inf. 4: 2477-2480) entonces se podrá direccionar hacia el logro de las metas y fines vinculados en el diseño curricular implementado, por ello, es menester que la organización educativa realice los “cambios que son pertinentes de acuerdo a los resultados y tomando decisiones” (Inf. 2: 417-420).

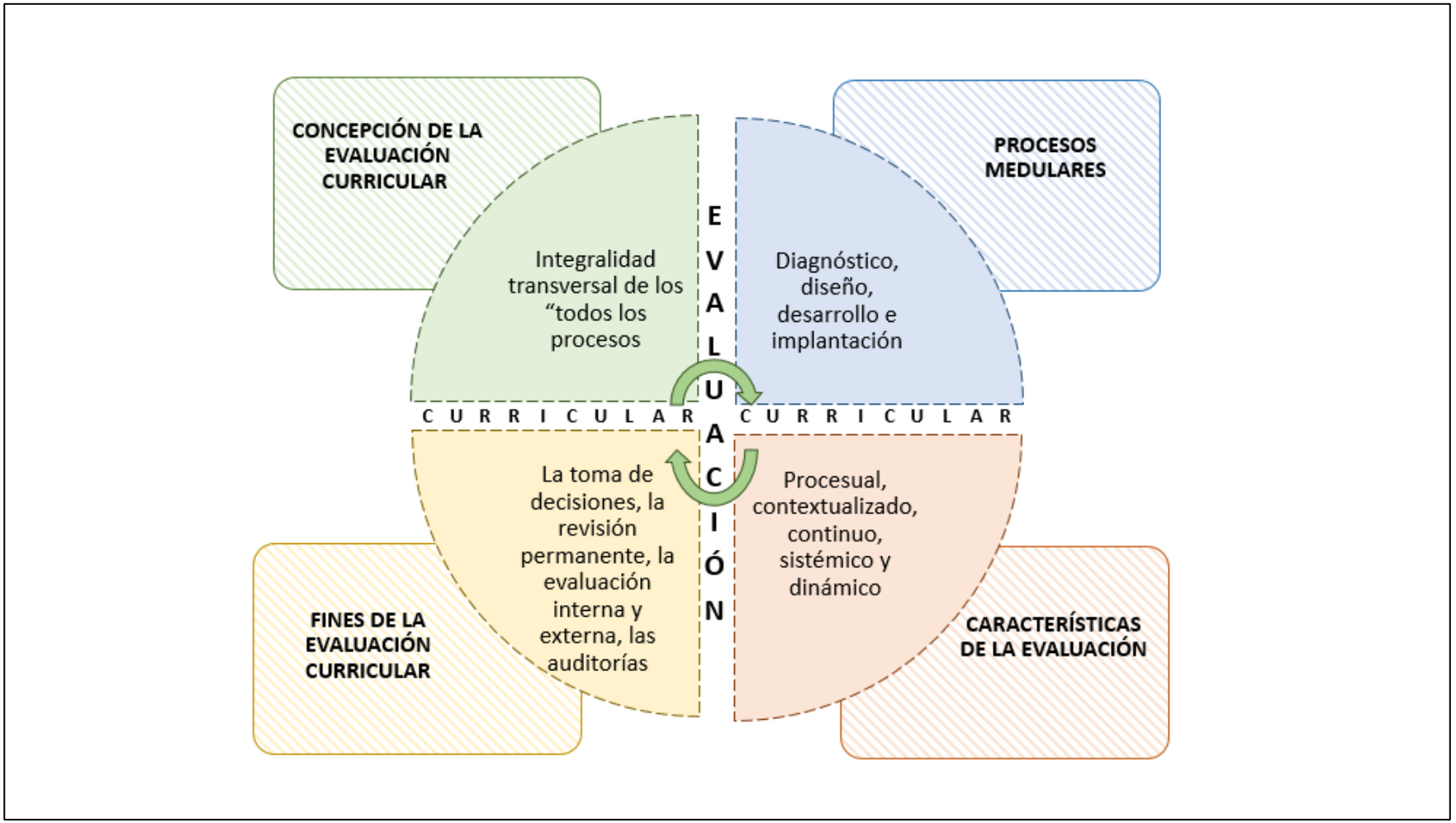
Ahora bien, teniendo en cuenta, que la autoevaluación, permitirá a la institución universitaria reconocer si efectivamente se está desarrollando el diseño tal y como se ideó o si por el contrario, hay elementos que convienen o no mantener; si es preciso instrumentar cambios o ir originando ajustes, que respondan a los estándares de la calidad “con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam 1989, p. 182).

La evaluación curricular es un proceso medular que arraiga todos y cada uno de los procesos administrativos y educativos, que conlleva continuamente a la «decisio», es decir, elegir con determinación y firmeza entre las copiosas alternativas las opciones que contribuyan a la comprensión epistémica y metodológica de los aspectos representados en el plan curricular. Por lo que se requiere de la “gobernanza, el liderazgo y la gestión” (Inf. 6: 239); específicamente, la evaluación la cual permite a la organización educativa estimar sobre los indicadores de éxito alcanzados, así como de las oportunidades de mejora de la implantación del proyecto curricular.

El proceso de toma de decisiones tanto en la fase diagnóstica, como en el diseño, desarrollo e implantación curricular, posibilita a las instituciones universitarias “valorar e interpretar los logros del proyecto, ya sea al final del ciclo o en algunos puntos intermedios, lo que permite a los tomadores de decisiones resolver si el proyecto debe continuar, modificarse o repetirse” (Stufflebeam 1989, p. 186)

Figura 40

Concepción de la Evaluación Curricular, procesos medulares, características y fines



Fuente: Elaboración propia (2021).

5.3 Intención de la evaluación curricular: perfeccionamiento, sensibilización y calidad de los procesos.

Alcanzar una efectiva transformación que repercuta significativamente en la calidad de los procesos presentes en la evaluación curricular, exige por una lado el reconocimiento de la direccionalidad institucional, que apunte al diálogo continuo, en virtud de que, a la luz de la participación consciente, constructivista, crítica y reflexiva de todos los miembros de comunidad universitaria, se podrá fomentar una revisión continua, “no puede ser solamente en algunos momentos de la asignatura, o del semestre o del año, eso tiene que ser un proceso continuo” (Inf. 2: 326-328),que posibilite obtener información sobre los procesos curriculares y administrativos que merecen ser potenciados, cambiados o sustituidos, “de acuerdo a los resultados y tomando decisiones” (Inf. 5: 419-419) en pro de desarrollar un perfeccionamiento permanente del proyecto curricular.

La transformación y la innovación que buscan las instituciones universitarias en pleno siglo XXI, se direccionan hacia la satisfacción de las demandas de calidad y de integralidad en sus procesos formativos y administrativos; por lo que, tal cometido conlleva la implementación de un proceso de “evaluación orientada al perfeccionamiento que pone el énfasis sobre todo en la evaluación como instrumento de cambio” (Zabalza, 1990 p. 315). El quehacer evaluativo requiere por parte de los tomadores de decisiones la compresión de los sustentos teóricos, dado que “en la medida en que la evaluación efectivamente esté bien orientada, haya claridad de los actores y se lleve a la práctica bajo unos criterios compartidos” (Inf. 4: 2357-2359) que sirvan de fundamento para desarrollarla como un proceso dialéctico, complejo,

contextualizado y participativo (Briceño 2008), entonces “obviamente tiene que expresarse en una mejora, que tiene que evidenciarse en cambios profundos, en transformaciones estructurales e incluso en una cultura distinta, en la propia dinámica de las organizaciones o de las instituciones educativas” (Inf 4: 2360-2362) estas propiedades le confieren un carácter distintivo al mismo, por cuanto supone el asiento de un marco metodológico congruente y apropiado, para la formulación de criterios objetivos que permitan desplegar una evaluación en la cual se asuma la “toma de decisiones por consenso” (Inf. 5: 2016-2017) como un entramado de procesos innovadores.

El proceso de comprensión epistémica de los sustentos teóricos, implica la necesidad de vincular a todos los integrantes que conforman el cuerpo universitario el cual asuma el perfeccionamiento del proyecto curricular como “proceso de aprendizaje” (Zabalza, 1990 p. 311), que permita a los responsables de la tarea evaluativa la adquisición de un conjunto acoplado y articulado de capacidades, destrezas, conocimientos, habilidades, valores y actitudes, el arbitraje tanto en el diagnóstico, diseño, desarrollo e implantación, teniendo en cuenta que le evaluación curricular es un proceso de continua revisión; es de vital importancia, que al momento de establecer la valoración, este no obvie la pertinencia de los antecedentes (bases) así como el análisis y metodologías implementados para manifestar explicaciones de índole axiológica, filosófica y ontológica, fundamentos que han de ser admitidos como nociones epistémicas que favorecen la evaluación del currículo.

Evaluar es un proceso que conlleva la participación consciente, crítica y reflexiva, de los implicados en la tarea de enjuiciamiento, por ende, es “fundamental

que el que haga la evaluación o los evaluadores o quienes participan de la evaluación conozcan bien la Universidad, el contexto universitario, tanto interno como externo" (Inf. 2: 2084-2087), para alcanzar tal consenso, la institución universitaria debe propiciar políticas de formación, consulta y estrategias de "sensibilización inicial y dar a conocer cuáles son los objetivos de la evaluación, el para qué se está haciendo la evaluación y quiénes son realmente los que lo que pueden ofrecer mayores aportes dentro de ese proceso de evaluación" (Inf. 5: 2028-2031), establecer un proceso de sensibilización es un nota distintiva, pues le confiere al colectivo universitario, conocer y comprender las implicaciones y alcances de un proceso de evaluación curricular y su impacto en el Proyecto Formativo Institucional.

El proceso de sensibilización y acompañamiento "de esas capacidades o de esas competencias que se vislumbran en la propia organización" (Inf. 4: 184-185), servirá de catalizador de cara a la resistencia al cambio y a su vez favorecerá la consolidación de una "visión integradora e interdisciplinaria de la evaluación y asegurar que el producto esperado exprese un compromiso institucional de todos y cada uno de los involucrados" (Briceño y Chacín, 2008, p. 84) ante las innovaciones que imprime la mejora permanente de los procesos curriculares.

Las instituciones educativas universitarias reconocen la necesidad de gestionar estrategias de concienciación, "donde se considere la evaluación siempre para la mejora y no para el castigo o la sanción" (Inf. 2: 2288-2292); la resistencia al cambio, el desinterés, el temor por abandonar la zona de confort y sobre todo el desconocimiento, son elementos que menoscaban y hasta inmovilizan el proceso de mejora continua que se origina de la evaluación curricular, por ello, es fundamental gestionar espacios de

sensibilización y acompañamiento desde sus distintas peculiaridades, con el fin de que se vislumbre con suficiente claridad cuáles son los objetivos de la evaluación, el para qué se está haciendo la evaluación y quiénes son realmente los que lo que pueden ofrecer mayores aportes dentro de ese proceso de evaluación, es decir, este panorama permite reconocer con nitidez la situación actual, en potencia de mejora, de la situación deseada que persiste en la transformación permanente de sus procesos.

Por lo dicho anteriormente, la calidad de los procesos declarados en el Proyecto Educativo Institucional bajo un enfoque por competencias permite reconocer que “la evaluación curricular no está divorciada de la calidad, de la calidad de la enseñanza, de la calidad del aprendizaje, y la calidad del hacer educativo, no está desvinculado de eso, está vinculado; hay un proceso de calidad” (Inf. 1: 2278-2261).

Desarrollar e implementar una revisión permanente de los procesos curriculares y administrativos insertos en las instituciones educativas universitarias, requiere de la gestión de políticas orientadoras, en la cual los actores implicados se involucren en la compresión de los axiomas:

- Ontológicos
- Epistémicos
- Metodológicos
- Teleológicos

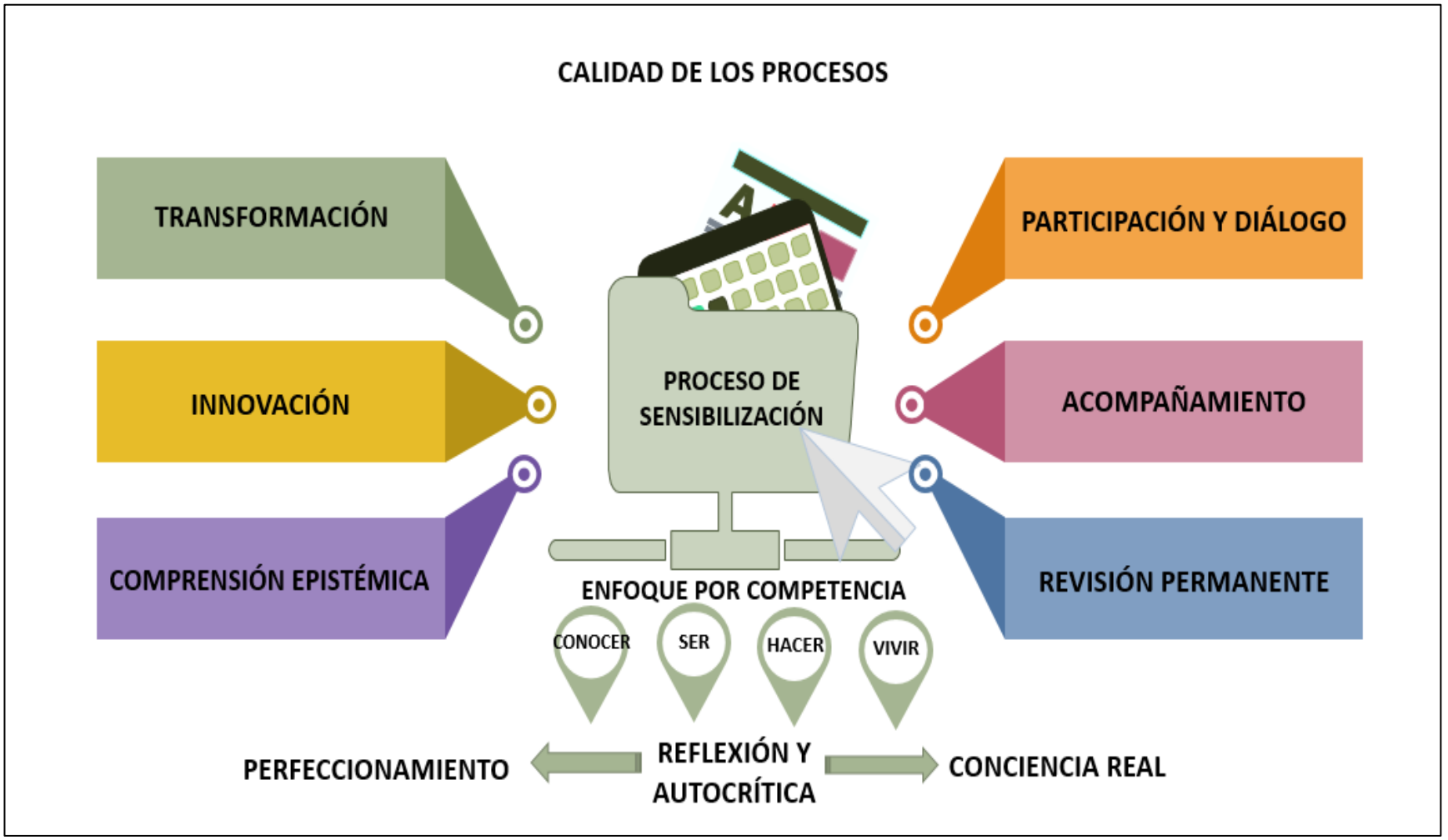
Principios que, al combinarse con el proceso reflexivo de autocrítica para el mejoramiento, coadyuvaría de modo taxativo en la afianzamiento de una conciencia real, que permita a la institución la asunción de la noción de cambio continuo, como atributo intrínseco del devenir evaluativo. A modo de colofón, “la finalidad de la

evaluación del currículo por competencias es mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje, con una visión integral que favorezca los procesos curriculares y administrativos, así como el formativo" (Inf. 3: 361-364).

La evaluación curricular bajo un enfoque por competencias "es un potenciador de lo que serían las competencias que se buscan en cualquier organización o institución educativa" (Inf. 4: 177-179) que infiere la constitución de políticas institucionales cuyas propuestas integradoras se direccionen en primera instancia hacia mejoramiento permanente, la cual se interpreta en la calidad de sus procesos; por lo que, la formación e integración de los saberes y valores en la enseñanza y aprendizaje de los miembros de la comunidad universitaria, coadyuvará factores fundamentales para tomar decisiones contextualizadas en cuanto a las necesidades detectadas en materia curricular.

Figura 41

Intención de la evaluación curricular: perfeccionamiento, sensibilidad y calidad de los procesos.



Fuente: Elaboración propia (2021).

5.4 Itinerario hacia la mejora.

5.4.1 La evaluación interna y externa.

Tomar decisiones sobre la pertinencia o no de un diseño curricular, implica la estructuración de un marco metodológico congruente que garantice un proceso de evaluación curricular permanente, en el cual se analicen los diversos elementos que convergen en la eficiencia y eficacia tanto de la estructura y organización del plan de estudios, así como información derivada del rendimiento académico. Por lo que ahora respecta, se distinguirán dos puntos de partida, aunque, “no hay un tipo de evaluación que te diga cuál es el mejor tipo” (Inf. 1. 1361-1362), a saber se destacan:

1. La evaluación interna
2. La evaluación externa

Con relación a la evaluación interna, “en la que todos tomemos conciencia del proceso que estamos desarrollando y cómo debemos mejorar y que debemos mejorar a conciencia de cada quien” (Inf. 5: 1717-1719), partiendo de un plan de autoevaluación para ir haciendo seguimiento a su proceso curricular e ir mejorando, por escuelas, coordinaciones, direcciones, decanatos, jefaturas de cátedra, donde todos participen y formen parte de ese proceso, esta perspectiva “permite a la Universidad revisar todos sus procesos” (Inf. 2: 1498-1499), por lo que el objeto es reflexionar sobre lo que se va haciendo y tomando conciencia del cambio y de las adaptaciones que requiere una revisión bajo un enfoque por competencias, “como una forma de que la Universidad se entere si realmente están desarrollando las competencias de la que se supone que estamos predicando” (Inf. 6: 1769-1771)

Otro factor que serviría para favorecerla evaluación curricular estaría bajo la consolidación de las auditorías, que de “alguna manera nos ayudan a evaluar en conjunto los procesos de las escuelas, de la universidad, incluso de la facultad, procesos académicos, procesos administrativos y procesos de gestión” (Inf. 4: 1545-1547); esta labor de contraloría tanto interna como externa, pudiera coadyuvarse como estructuras de cooperación para evaluar en conjunto los procesos académicos, procesos administrativos, procesos de gestión, políticas de calidad; no solo en certificar la conformidad o no de los procesos administrativos de las unidades académicas y administrativas de la institución educativa, puesto que, “no se puede centrar solamente en cuestiones administrativas, en cuestiones de organización de documentos, tienen que estar centradas en realmente verificar elementos que den aportes y que den conocimiento sobre la calidad de lo que se está realizando” (Inf. 5: 1657-1659).

Finalmente, otro tipo de evaluación que favorecería la cognición sobre la mejora permanente, sería la evaluación externa, en virtud, de que esta tipología permitiría a la organización universitaria bajo la valoración objetiva de expertos, especialistas u otras de universidades, si se están o no cumpliendo con las exigencias de las política educativas, a fin de, denotar si cumple con los criterios de calidad que se han establecido para el éxito de cada una de las carreras, por lo indicado, “la evaluación externa, puede a su vez, ser entendida de dos maneras e instancias diferentes” (Brovelli, 2001, p. 105), a saber:

1. La referida a la que realizan los centros educativos, es decir, los que se realizan entre pares. (Inf. 2: 158-169), es decir, que otras instituciones pueden, revisar

algunos aspectos que se estén desarrollando y ofrecer aportes y también ofrecer ideas para mejorar (Inf. 5: 1739-1741)

2. La evaluación externa que la hace por una parte el Ministerio de Educación, que la hace con fines de acreditación o con fines de rendición de cuentas para ver si se está cumpliendo o no lo que está planificado. (Inf. 5. 1638-1641)
3. Los procesos de auditorías externas que también de alguna manera nos ayudan a evaluar en conjunto los procesos de las escuelas, de la universidad (Inf. 4: 1544-1546)

5.4.2 Utilidad de la evaluación curricular en el sector universitario.

La necesidad de mejoramiento continuo de los procesos curriculares y administrativos de las escuelas, coordinaciones, direcciones y decanatos, entre otros a través de la toma de decisiones, en la cual se tenga en cuenta la anuencia y los aportes de los implicados en la labor de evaluar, es un factor clave en el proceso de evaluación curricular; “es importantísima la participación, porque si no la hay y solo se observan decisiones unilaterales, es más difícil que las personas acepten cuestiones impuestas, a que sean logros que se hayan alcanzado por consenso” (Inf. 5: 2012-2016); asimismo, para acrecentar los provechos que se suscitan de una revisión institucional, ya sea a través de uno de sus puntos de partida (evaluación interna o externa), se requerirá de “un proceso de retroalimentación inclusivo y por consenso que nazca del consenso de todos los que forman parte de proceso de evaluación curricular” (Inf. 1: 1433-1434) en el cual se estimen las apreciaciones, juicios, criterios, fortalezas, aciertos y debilidades de los procedimientos implícitos y explícitos que se desarrollan

en el plan curricular del sector universitario. Además, es fundamental que se gestione el fortalecimiento de los siguientes aspectos:

1. Comprensión de las nociones teóricas y metodológicas vinculadas con la evaluación curricular, en aras de consolidar las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes del personal nuevo ingreso y ordinario.
2. La necesidad de gestionar políticas institucionales, que garanticen que el egresado cuenta con sólidos conocimientos teóricos y prácticos, los cuales puedan quedar garantizados por medio de una certificación de egreso por competencias.
3. Generar una evaluación de impacto, en aras de que la organización educativa, pudiera contar con una matriz de resultados que permita detectar si los planes, programas y políticas están cumpliéndose conforme a lo establecido en el diseño curricular.

5.4.3 Características de la evaluación.

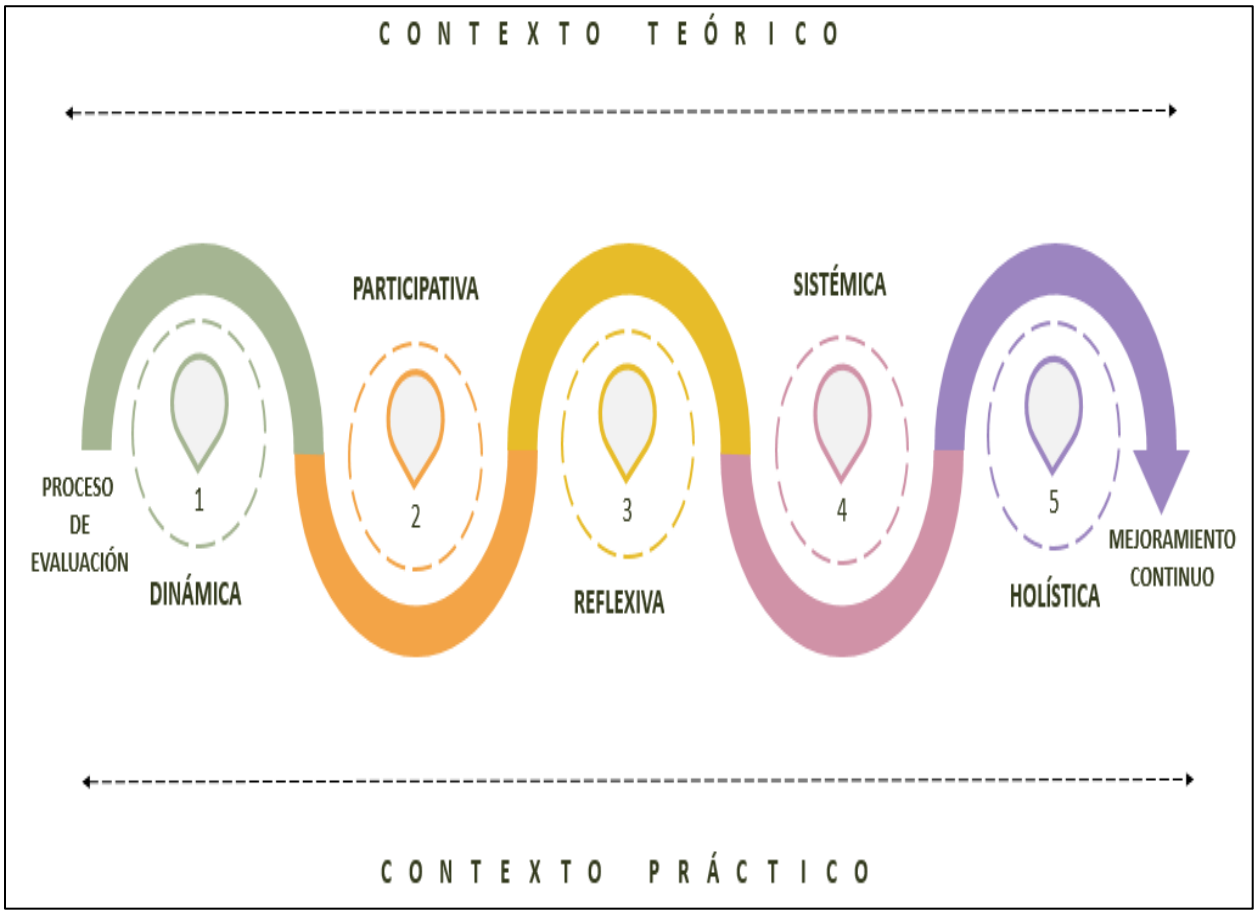
El desarrollo de la evaluación curricular “es un proceso muy complejo, que tiene que ver con todo lo que sucede en una institución” (Inf. 1: 58-59) dado que, articula con sistematicidad y objetividad elementos que estriban de lo micro a lo marco, desde el inicio del plan curricular, no obstante, reconocer institucionalmente “los logros, también las oportunidades de mejora de la implantación de un proyecto, de un programa” (Inf. 6: 239-241), conlleva en primera instancia, a fomentar una conciencia institucional del porqué es ventajoso analizar y valorar continuamente todas las partes que conforman el diseño curricular y así “determinar las debilidades, avances y logros del currículo a

objeto de establecer si el currículum satisface las demandas de la institución educativa y de la sociedad" (Inf. 3: 168-170).

De allí, que el proceso de sensibilización institucional, otorga a los involucrados en la tarea evaluativa, una conciencia real que dinamice el cambio de los procesos curriculares, reconociendo a su vez que la evaluación curricular posee unas características "de modo talque permita abordar al currículum en su dinamismo propio, atendiendo sus aspectos cambiantes y a sus múltiples adaptaciones a los diferentes contextos" (Brovelli, 2001, p. 104)

Figura 42

Características de la evaluación.



Fuente: Elaboración propia (2021).

5.4.4 Ciclos de la evaluación curricular.

Desplegar políticas para asegurarla evaluación curricular como un proceso sistémico, dinámico, participativo, reflexivo y holístico, implica tomar decisiones por consenso, en donde todos los involucrados en el proceso de cambio, logren ofrecer ideas y “aportes al proceso de evaluación, el tomar conciencia de que somos parte integral” (Inf. 5: 2002-2003) en cuanto a las necesidades encontradas a nivel curricular como a nivel administrativo.

Las instituciones universitarias a fin de garantizar la transformación y la calidad de los procesos, valora como congruente formalizar el quehacer evaluativo en una exploración permanente, “no se puede ubicar un momento específico para administrar la evaluación curricular, ya que la evaluación curricular integra todos los momentos del diseño y desarrollo, por ello es sistemática y continua”(Inf. 3: 1802-1804), bajo este panorama metodológico la constitución de ciclos o momentos continuos; conlleva a reconocer la necesidad institucional de transitar cada una de las fases que constituyen el proyecto curricular, en la cual se articule una revisión, a saber:

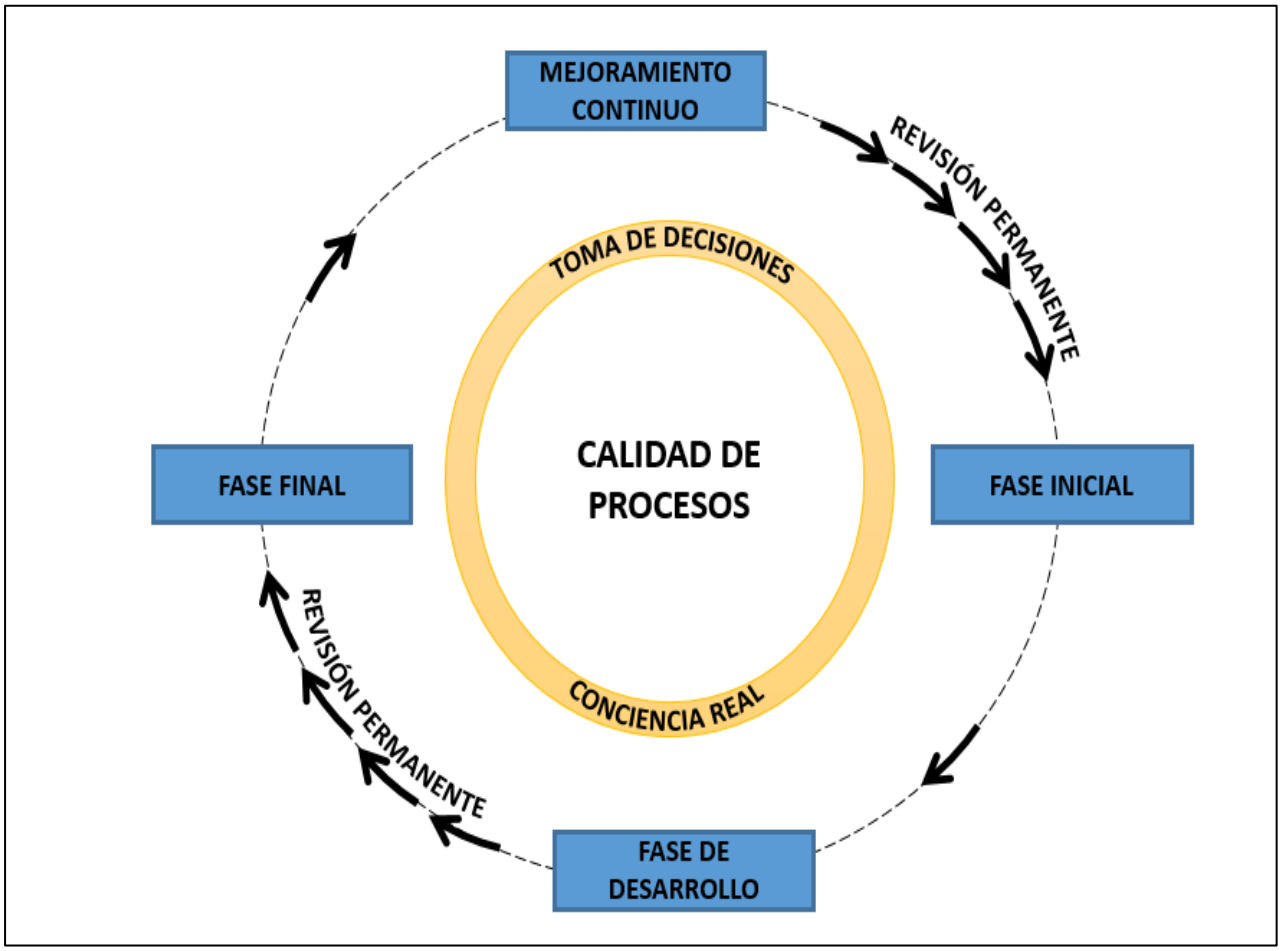
1. Fase inicial
2. Fase de desarrollo
3. Fase final

Por lo que, “no significa que eso cierre el proceso, sino que más bien ese momento final, nos sirva de bitácora para mirar otros aspectos que van surgiendo en la dinámica de la evaluación para ir mejorando los procesos institucionales” (Inf. 1538-1540). Conforme “a que la emergencia es la base de nuestro método de construir teoría” (Strauss y Corbin 2002, p. 38), según la evidencia empírica presente en la

investigación, se estiman tres momentos para desarrollar un proceso de revisión curricular, en el cual se logre la integración de los mismos, bajo la fisonomía de la continuidad, es decir, una revisión permanente de todos los procesos que permita a las instituciones universitarias, ejecutar acciones correctivas para garantizar un mejoramiento continuo y por ende la calidad de los proceso curriculares y administrativos.

Figura 43

Ciclos de la evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia (2021).

5.4.5 Evaluación para la calidad.

Las organizaciones educativas insertas en sector universitario, valiéndose de las nociones teórico-metodológicas presentes en la evaluación curricular, buscan obtener información acerca de la gestión y calidad de todos sus procesos, tanto a nivel curricular como administrativo, porque “la evaluación está totalmente involucrada con los procesos que se realizan en las instituciones y ponen en evidencia la calidad de los procesos” (Inf. 4: 2364-2366).

El análisis de los resultados, bajo la premisa de la revisión permanente apunta al reconocimiento de las necesidades institucionales, con el interés asegurar acciones reguladoras que converjan hacia la satisfacción de los fines y metas institucionales, así como a la estimación del grado coherencia y de “pertinencia interna y externa de lo que se estaba haciendo, si realmente el currículo, los cambios se pudieran ir ajustando a la realidad, tanto externa como como interna” (Inf. 5: 1238-1240), Es importante disponer un conjunto de acuerdos por consenso, acorde a una serie de criterios, con el objeto de lograr estimar la validez objetiva que emerge de la coherencia correlativa en los elementos curriculares y administrativos implicados y “apoyados en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia” (De la Orden, 2009, p. 29). Asimismo, producto de los resultados derivados del análisis del fenómeno empírico en estudio, se asocia a esta triada a la coherencia.

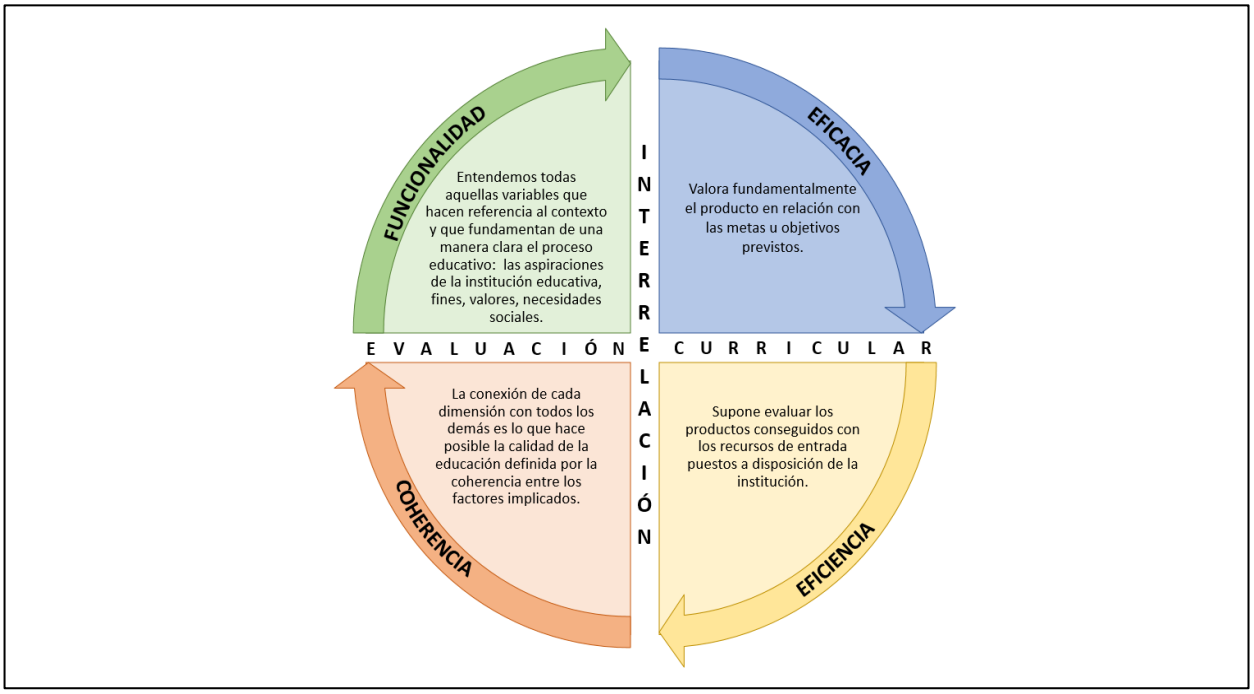
Por otra parte, se considera pertinente la necesidad de desarrollar una conciencia institucional, en la que los actores implicados en el proceso de revisión, arriben una comprensión profunda y reflexiva a la luz de la constitución de criterios compartidos, que les permita forjar una acertada articulación metodológica, tanto a

nivel teórico como práctico; visto así, la evaluación constituye un recipiendario medular para legitimar las operaciones y métodos de coherencia de la calidad interna y externa, que se explicita en la mejora de los procesos (Inf. 1: 2269-2270): calidad de la enseñanza, calidad del aprendizaje y calidad del quehacer educativo.

El mejoramiento permanente de las instituciones universitarias, es una labor compleja, debido a que combina la gestión de espacios de sensibilización, procesos de formación y la toma de decisiones, en la cual la participación consciente, crítica y reflexiva de todos los implicados en el proceso evaluación curricular, evalúe la coherencia de los sistemas interrelacionados así como cumplimiento o no con la calidad educativa para la cual fueron diagnosticadas, diseñadas e implementadas en un contexto específico.

Figura 44

Dimensiones interrelacionadas en la evaluación para la calidad.



Nota: Elaboración propia (2021), información obtenida de Osoro & Salvador (1993). Elaboración propia (2021).

5.5 Actores claves y técnicas en el proceso de evaluación curricular

5.5.1 Actores directos.

La consolidación de la sensibilización colectiva permite que decanos, directores, coordinadores profesores, jefes de cátedra y estudiantes se integren a la evaluación curricular como unidades plurales de apoyo, a fin de instrumentar la mejora permanente de todos los procesos medulares como lo son: “el diseño, la implantación y la evaluación” (Inf. 6: 232). En cuanto a esto, acorde a la emergencia de los datos que sustentan el presente constructo teórico y conforme a los resultados provenientes de la evidencia empírica, existen actores claves que intervienen de modo directo dentro del proceso de evaluación curricular, que comprende la actuación colegiada, en la cual se encuentran: el rector, el vicerrector académico, los decanos, directores, coordinadores, el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico, docentes y estudiantes, en virtud de que “son todos los que intervienen de este proceso, especialmente quienes los que intervienen de manera directa” (Inf. 2: 1925-1926).

Viabilizar una renovación e innovación permanente que se coadyuve hacia la consolidación de las dimensiones interrelacionadas en la evaluación para la calidad de los procesos curriculares y administrativos en las instituciones universitarias, implica reconocer que la labor evaluadora, “además de un proceso, en principio humano, es la evaluación vista como un proceso humano necesario para poder revisar precisamente los procesos que se desarrollan, los labores educativas y administrativas ejecutadas, las iniciativas que se adelantan en cualquier plano” (Inf. 4: 172-176).

Sin embargo, una de las principales limitaciones al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación curricular, estriba en orden a la resistencia al cambio, “en cuanto

a la concepción de evaluación como castigo o como sanción, pues lógicamente va a ser más difícil llevar adelante evaluaciones curriculares en nuestros centros educativos, especialmente en la universidad" (Inf. 2: 2289-2292). Otro factor que incide de manera directa en la resistencia al cambio, se atribuye a la falta de conocimiento de los fines que persigue el quehacer evaluativo, asimismo, "la resistencia al cambio en las instituciones educativas se manifiesta cuando las personas involucradas carecen de interés en el mismo, o bien tratan de disminuir su colaboración para preservar el statu quo" (Córica, 2020, p. 257).

A fin de ir atenuando las barreras comunicativas, semánticas, físicas, personales y psicológicas, que se erigen y entretejen en la premisa de resistencia al cambio, es substancial la articulación de un proceso de sensibilización, con la intención de formar una concienciación institucional, en la cual se tome conciencia "de que somos parte integral de esa escuela, somos parte de esa escuela, somos actores de todo lo que es el proceso que se desarrolla tanto a nivel académico como a nivel administrativo" (Inf. 5: 2002-2004), por ello, la organización educativa puede promover estrategias como "un conjunto de acciones programadas, la misión llevada a nivel de detalle, para modificar el estado del mundo (Herrscher et al, 2009, p. 321) tales como: talleres de formación por escuelas, encuentros con especialistas curriculares, ponencias, conferencias, simposios, conversatorios, entre otras actividades que atenúen la resistencia al cambio de los actores involucrados en el proceso de revisión.

5.5.2 Actores indirectos.

Ahora bien, “bajo esa realidad de participación por consenso habrá algunos actores indirectos que deben que tomarse en cuenta en este proceso de evaluación curricular” (Inf. 5: 2023-2025) a fin de que puedan proporcionar aportes e ideas que contribuyan en la tarea evaluadora, por cuanto se estima la participación de los equipos administrativos, de la unidad de recursos humanos, el departamento de mercadeo, centro de estudios en línea y el personal obrero, empero al no ser expertos en materia curricular, las valoraciones, opiniones y juicios de orden deductivo e inductivo, pudieran esgrimir aportes interesantes que se coadyuven en la mejora continua del proyecto curricular.

A modo de colofón, desarrollar un proceso de evaluación curricular es un quehacer que por lo general recae en las autoridades, centros curriculares y especialistas en evaluación por el grado de conocimiento epistémico y metodológico que administra los implicados en el proceso de enjuiciamiento. Iniciar un cambio curricular que tenga como móvil el capricho, no promueve una mejora institucional, por el contrario, estas acciones pueden comprometer el desarrollo del plan curricular e ir en detrimento de transformación que resguarda dicho proceso. Ahora bien, es de capital necesidad erigir comisiones curriculares por cada escuela, con el interés de ofrecer mecanismos de formación en pro de consolidar un proceso de sensibilización, tanto en actores directos como indirectos, es un elemento esencial para así reconocer la necesidad real de mejoramiento institucional.

5.5.3 Técnicas y estrategias empleados en la evaluación curricular.

Obtener información objetiva y auténtica sobre el devenir de los procesos curriculares y administrativos que acontecen en las organizaciones educativas universitarias, es un factor clave que sirve de insumo, para identificar las dimensiones (funcionalidad, eficacia, eficiencia y coherencia) que requieren ser mejoradas de acuerdo con los progresos educativos, según lo indicado “eso implica, muchas veces hacer estudios documentales, describir la situación en la cual se insertarán y luego se podrán, aplicar aquellos instrumentos a las personas que realmente pueden ofrecer información realista sobre ese aspecto”. (Inf. 5: 738-741).

En ese sentido, los actores claves implicados en las diversas comisiones de currículo, han de valerse “de una técnica que les conduzca a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente.” (Fidias, 2012, p. 68), asimismo, han de coadyuvar políticas gerenciales tales como: planificación, organización, control y dirección con el interés de consolidar una evaluación curricular dinámica, sistémica, situada, procesual, participativa y holística, en la cual se tomen decisiones desde un panorama por consenso.

Cuando la organización educativa ha realizado una labor de sensibilización institucional, a fin de que la comunidad universitaria proporcione datos verídicos con agudo juicio crítico; requiere que la recolección y levantamiento de la información se lleve a cabo por medio de un conjunto de técnicas tales como:

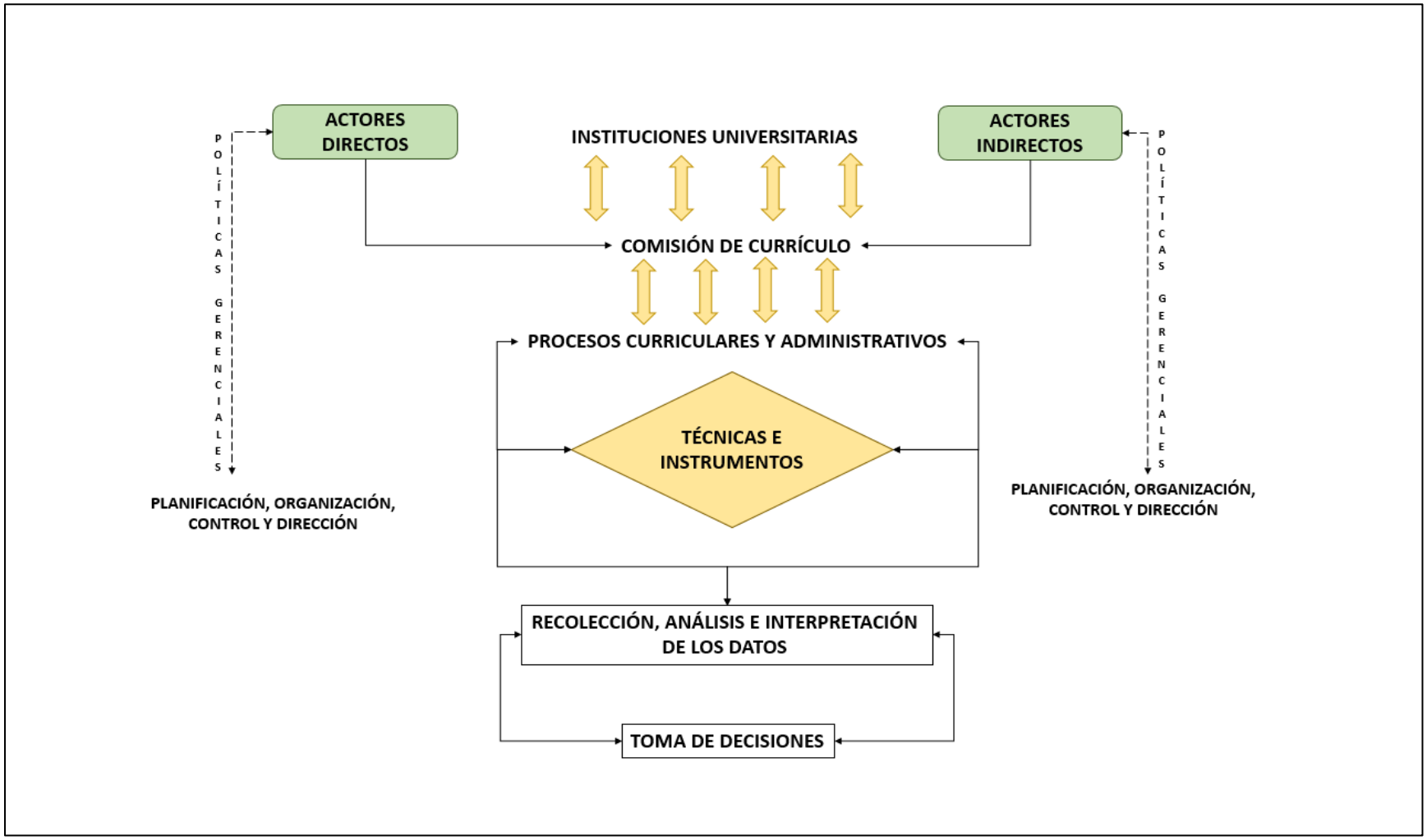
1. Análisis documental (Inf. 5: 747)
2. Entrevistas (Inf. 3: 589)
3. Observaciones. (Inf. 1: 55)
4. Análisis de contenido. (Inf. 3: 589)

Entre otras técnicas e instrumentos cualitativos o cuantitativos, que permitan conocer los distintos elementos del currículo, en relación con la propia organización educativa y el contexto social en el que se desarrolla el diseño curricular. El mejoramiento, la actualización y revisión de un plan curricular necesita de una verificación permanente, producto del análisis de la realidad en la cual se encuentre circunscrito el currículo.

Por lo que, la transformación conducente al éxito y a la calidad de los procesos internos y externos de la organización educativa, desde la perspectiva contextualizada, favorecerá las innovaciones y mejoras convenientes reconociendo el ritmo personal de los actores claves involucrados en el proceso de evaluación curricular.

Figura 45

Técnicas e instrumentos empleados en la evaluación curricular.



Fuente: elaboración propia (2021)

5.6 Complementariedad teórica y práctica en el proceso evaluador.

El propósito cardinal de la evaluación curricular en las instituciones educativas universitarias, está vinculado con el reconocimiento que se forje de los intereses y necesidades que emerjan de las técnicas e instrumentos empleados; información que proporciona datos sustantivos sobre el funcionamiento y las interrelaciones presentes en las dimensiones (funcionalidad, eficacia, eficiencia y coherencia) del proyecto curricular, por tanto, mejorar continuamente la calidad de los procesos internos y externos de las organizaciones educativas, requiere la gestión de políticas democráticas, que valore la pluralidad, la toma de decisiones por consenso, la justicia y equidad, el respeto e involucramiento de todos los actores claves implicados; los evaluadores desempeñan un rol fundamental, en el proceso evaluador, puesto que, representan un patrón democratizante en la toma de decisiones de la vida curricular y administrativas de las universidades.

Vista la evaluación curricular bajo esta perspectiva de equidad y justica en referencia a los tomadores de decisiones, es necesario que los implicados en el proceso de evaluación institucional, cuenten suficiente perspicuidad epistémica para reconocer, analizar y comprender si existe o no articulación entre los niveles teórico y práctico, elementos que resultan ser inestimables a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La claridad epistémica permite actores claves, determinar el grado de complementariedad presente en la teoría y la práctica, a fin de inferir si el plan curricular diseñado permite consolidar un conjunto procesos formativos en donde se aprecie un equilibrio entre ambos niveles, en la cual los individuos puedan desarrollarse

como “profesionales autónomos, conscientes, comprometidos, reflexivos, críticos y responsables, producto de un aprendizaje significativo empoderante” (Inf. 3: 365-366).

En este sentido, tener conciencia real sobre la vinculación que existe entre los niveles indicados, es un componente provechoso para el proceso de evaluación curricular, por cuanto, supone para los responsables en la toma de decisiones, un factor que pone de manifiesto la pertinencia o no de un proyecto curricular. Por ende, la tarea evaluadora posibilita legitimar institucionalmente, la interrelación que debe estar presente entre la teoría y práctica, con la finalidad que garantizar una adecuada distribución de la tarea pedagógica, “porque la teoría y la práctica no pueden estar disociadas” (Inf. 1: 986-988), esta asociación permite reconocer, analizar y confirmar un proceso de formación curricular integral, en la cual, la construcción del binomio conocimiento y competencias tenga como fundamento la acción recíproca de la interrelación entre ambos niveles, por tanto, “integrar la evaluación curricular con la praxis teórica y práctica implica una compresión profunda y reflexiva sobre los procesos intrínseco y extrínseco del diseño curricular” (Inf. 3: 2327-2329).

El ejercicio de análisis y comprensión sobre los elementos que se interrelacionan producto de la complementariedad y asociación que se origina entre el nivel teórico y práctico, permite a los implicados en el de proceso de evaluación curricular, discernir si realmente el diseño curricular está vinculado o desvinculado de contexto.

Por ende, las instituciones universitarias requieren del establecimiento de acciones concientizadoras, que posibilite atenuar las especulaciones objetivistas y enciclopédicas, carentes de sustentación; tener un juicio consciente, reflexivo y crítico sustentado en fundamentos teóricos-prácticos permite reconocer:

- Disociación entre la práctica y la teoría
- Heterogeneidad entre la práctica y la teoría
- Complementariedad
- Detección de contracciones

5.7 Evaluación curricular bajo un enfoque por competencias.

El asunto sobre el desarrollo y la consolidación de las competencias es un aspecto que ha estado vinculado con la excelencia y la calidad educativa a nivel nacional e internacional, especialmente en la década de los años 70, 80 y 90, a través de los diversos enfoques (conductista, funcionalista, constructivista y sistémico), que se han orientado a la formación integral del individuo.

La adopción de un enfoque por competencias en el sector universitario, que apunte a “saber hacer con excelencia en un contexto” (Inf. 6: 447), en la cual la persona bajo la noción epistémica de los saberes, desarrolle de forma procesual la compresión y perfeccionamiento integral de las capacidades, destrezas y habilidades, de orden cognitivo, actitudinal y procedimental, en aras de cavilar e intervenir en diversos contextos socio-históricos en los cuales tenga que desenvolverse. Asumir un enfoque competencial, insta no la mera intelección de la actividad o catálogo de labores; sino la aprehensión reflexiva y situada de su actuación, en la cual se promueva desde la perspectiva epistemológica una cavilación crítica.

El acompañamiento y la investigación institucional bajo una mirada prospectiva de sus procesos curriculares, en un enfoque por competencias, pretende que los egresados de las diversas carreras, en el momento de idear procedimientos de

soluciones en el cualquier ámbito, combinen de forma dinámica un conjunto de cocimientos, habilidades, capacidades y destrezas de orden teórico-práctico, sin embargo, “no vamos a poder mejorar, ni ser mejores, a menos que hagamos un mayor énfasis en este punto que trabaja tan acertadamente, que es la evaluación curricular bajo un enfoque por competencias” (Inf. 6: 2558-2560).

Por ello, consolidar tal aspiración, requiere que las instituciones educativas universitarias, consecuentemente desarrollen políticas en el cual se valore permanentemente bajo un proceso de evaluación curricular, la funcionalidad, la eficiencia, la eficacia y la coherencia del enfoque por competencias, a través de un “sistema de evaluación de certificación” (Inf. 2: 1482), asimismo, que a la luz de un conjunto de criterios se estime una valoración objetiva, que asegure la validez y certeza del cumplimiento de los “criterios de calidad que se han establecido para el éxito de cada una de las carreras” (Inf. 5: 1597-1598) en la cual egresen profesionales competentes, capaces de solucionar y transformar múltiples contextos problemáticos, hacia realidades innovadoras que satisfagan los requerimientos del contexto.

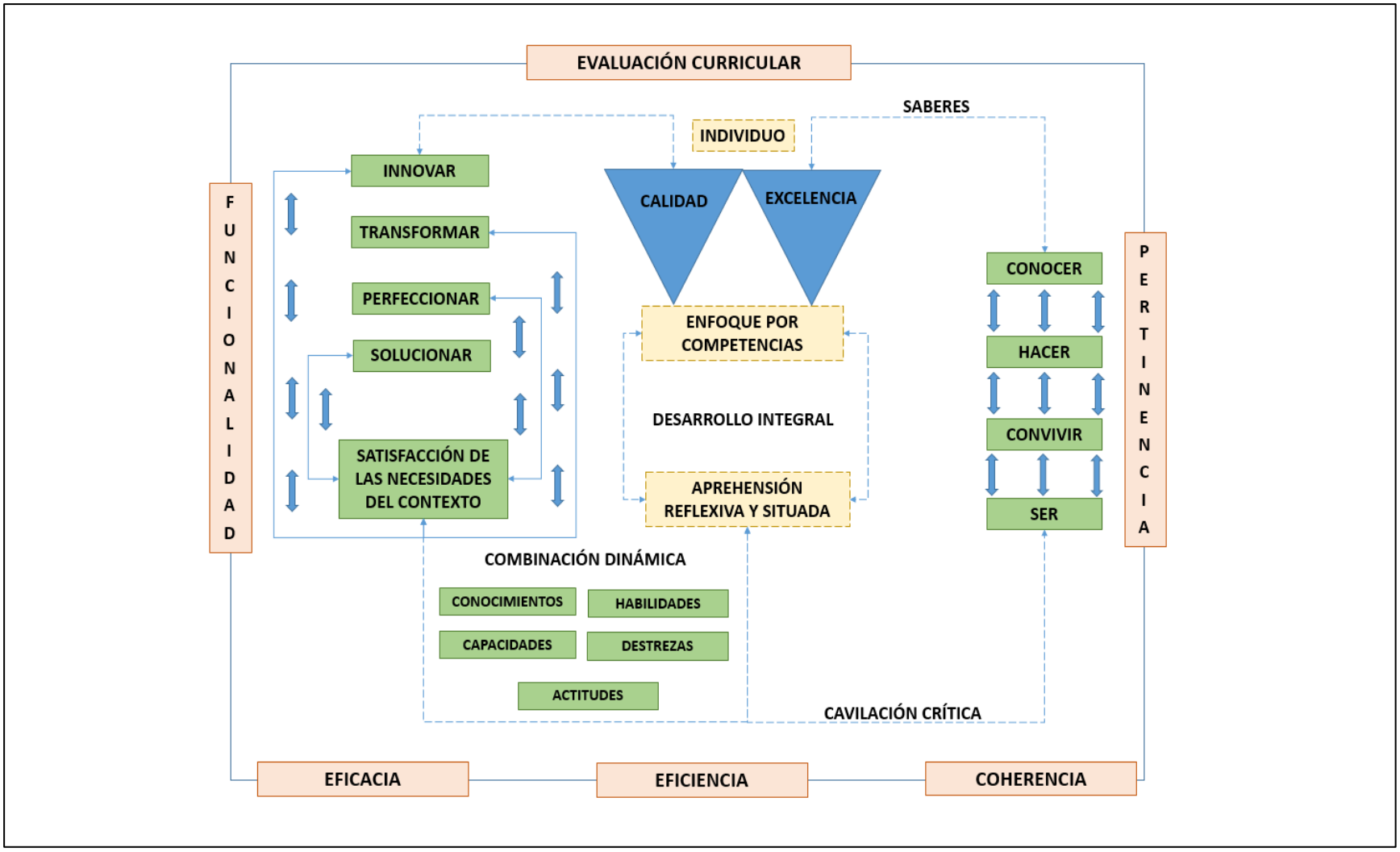
Evaluar curricularmente exige de la participación, el consenso, la madurez, la responsabilidad y la asunción de un modelo coherente, organizado, planificado para dar inicio a un proceso de evaluación curricular bajo un enfoque por competencias, por cuanto, es cardinal fomentar planes de formación institucional, de propensión permanente e integral que apunten hacia objetivos comunes, entonces, “evidentemente tendremos entonces una mejor calidad de los procesos, una mejoría permanente, en relación con la con la evaluación de la propia institución” (Inf. 4: 1144-1146), en donde la reflexión y el análisis de los elementos intrínsecos y extrínsecos del diseño curricular

se articule hacia el éxito y la calidad de los procesos definidos en el plan estratégico, y así, determinar si el proyecto curricular “realmente cumplió su cometido y dependiendo del enfoque que la universidad haya asumido, entonces se podrá decir si ese diseño es apropiado, pertinente y si se está cumpliendo con los propósitos para el cual fue diseñado” (Inf. 6: 251-255). Por ende, la claridad en el trabajo por competencias es una labor institucional que requiere del apoyo de instancias especializadas que se coadyuven hacia el fortalecimiento de acciones orientadas a la formación continua, “en la que todos tomemos conciencia del proceso que estamos desarrollando y cómo debemos mejorar” (Inf. 5: 1717-1718) las instituciones universitarias que hayan asumido o estén por asumir un enfoque por competencias.

A través de las sustentaciones teóricas, de la apropiación del lenguaje y de la semántica por competencias, podrían las instituciones educativas universitarias; fomentar continuos procesos de autoevaluación, “para ir haciendo seguimiento a su proceso curricular e ir mejorando” Inf. 5: 1567) para así, fortalecer los procesos de la calidad y la excelencia en el enfoque por competencias presente en el proyecto formativo institucional que la universidad haya asumido, por tanto, se infiere que es ineludible que los implicados en el proceso evaluador, a la luz de la claridad de las nociones teórico-práctica y del conocimiento interno y externo sobre el perfil por competencias, logren realizar un proceso de revisión permanente que se direcciones hacia la optimización del plan curricular, “Pues en la medida en que implicados comprendan que es un proceso permanente, ayudará muchísimo, a profundizar, mejorar lo que se plantea la Universidad, este modelo por competencias” (Inf. 4: 1165-1167)

Figura 46

Evaluación curricular bajo un enfoque por competencias.



Fuente: Elaboración propia (2021)

5.8 El involucramiento en un enfoque por competencias.

Promover una reflexión que permita entender el auténtico papel de la evaluación curricular como un proceso “que se inicia cuando se comienza el diseño curricular” (Inf. 5: 199-200) requiere comprender con suficiente claridad las concepciones teóricas y los modos de ejecutar la labor evaluativa, así como “cuáles son los fines y propósitos que se persiguen en el centro universitario, en cuanto a los aspectos curriculares y administrativos” (Inf. 2: 314-315), por lo que, para vigorizar esta meta, se pueden articular políticas institucionales de formación permanente para docentes, coordinadores, directores y decanos, en aras de planificar y avanzar hacia una evaluación, que permita englobar tanto al diseño, el desarrollo como la puesta en marcha del proyecto curricular. El involucramiento institucional, el trabajo en conjunto y la toma de decisiones contextualizadas por consenso, con base a la planificación y claridad de los lineamientos institucionales, posibilita en las organizaciones educativas “cambios profundos, cambios estructurales e incluso en una cultura distinta, en la propia dinámica de las organizaciones o de las instituciones educativas” (Inf. 4: 2360-2361).

Asegurar los procesos de calidad, el logro y satisfacción de las metas y fines propuestos en diseño del proyecto curricular, vinculados con la enseñanza, el aprendizaje y la docencia, implica la participación consiente de la comunidad universitaria, “donde se considere la evaluación siempre para la mejora y no para el castigo o la sanción” (Inf. 2: 2313-2314) por lo que la instrucción constante en materia curricular posibilita reducir la resistencia al cambio que contraen los procesos de modificación. Por cuanto, las instituciones educativas pertenecientes al sector

universitario pueden optimizar y reorientar sus metas e intereses organizacionales, afianzando una visión prospectiva, que les permita consolidar una evaluación integral, en la cual se empoderen las diferentes instancias que participan en el proceso de revisión, tales como: las escuelas, direcciones, decanatos, entre otros. Por tanto, surge la necesidad desde esta visión prospectiva, la adopción de las mejores prácticas, por ejemplo, la implementación del “Benchmarking para saber hacia dónde deberíamos ir nosotros con relación a este tema” (Inf. 6: 2565), en la gestión de los procesos curriculares que, a su vez, se coadyuven en la concreción de un modelo bajo el enfoque por competencias, en el cual “irse acercando un contexto ya mucho más global donde ya las instituciones universitarias tuvieran en cuenta todo lo que implican los procesos de internacionalización” (Inf. 5: 1201-1202), certificación y diversificación.

5.9 Criterios deontológicos presentes en la evaluación curricular.

Al estudiar la génesis de la dimensión ética, surgen muchas aristas problemáticas, que desde sus inicios, fue una realidad bajo la cual, biólogos, historiadores y en especial filósofos han reflexionado, con el objeto de determinar qué es y cómo ésta se ha desarrollado, a lo largo de la evolución humana. Es preciso señalar, que al intentar definir qué es la ética nos encontramos con un problema a priori, que es sin duda, el hecho de que la ética ha sido confundida, en muchas circunstancias epistémicas, con el vocablo moral; por tanto, es aquí, donde urge un ejercicio definitorio, donde se busque establecer, qué esferas o rangos abordan ambas terminologías y hasta dónde pueden ser análogas.

Por consiguiente, es preciso partir del significado etimológico que ambos términos circunscriben al orbe de su génesis semántica, para ello, se partirá desde la episteme que nos aporta el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), éste asevera, que el término ética, proviene del griego “ethos” que viene a significar costumbre, mientras que el vocablo moral, deriva del latín “mos” que también viene a significar costumbre. Por tanto, desde esta realidad semántica, se observa que ambos vocablos, vienen a ser dos terminologías sinonímicas; no obstante, es desde el escudriñamiento de las raíces evolutivas de la moral y del origen de la ética, en donde podemos situar a cada una; desde esferas o campos de acción diversos, circunscritos dentro del orbe del homo sapiens.

Sumado a lo anterior, en lo que respecta, en especial al ejercicio de la reflexión filosófica, ésta suele restringir el término ética a la disciplina o ciencia de carácter teórico, mientras que el vocablo moral será visto como los contenidos que llevan a la práctica tal apartado teórico (ética). Asimismo, Angulo y Acuña (2005) señala:

> La moral es la praxis de la ética: la moral se expresa mediante normas y la ética es un estudio de las normas que rigen las relaciones humanas; ambas son disciplinas para la libertad; de donde implican la posibilidad de seleccionar entre un conjunto de alternativas, sin atropellar al semejante (p. 25)

En relación con lo anteriormente expuesto, la ética debe ser entendida como una dimensión que busca tematizar al ethos, con el propósito de crear y a la vez generar una moral que parta del Logos (aspecto racional), es decir, desde la racionalidad; como elemento universal y en consecuencia, transcultural. En relación con la diferencia que

se suscita entre ambas, podemos destacar que desde la realidad moral las normas operan en la conducta humana, desde aspectos donde imperan como atributos categóricos, lo prescriptivo y legal, enmarcado en lo coercitivo, que en muchas circunstancias se torna punitivo; mientras que los códigos éticos, buscan destacar el valor captado no por la prescripción legal de la costumbre social, sino el valor que puede suscitarle su reflexión y discernimiento intelectual, sobre el acatamiento de lo que moralmente es bueno o malo

Desarrollar un proceso de evaluación curricular, exige que las instituciones educativas universitarias, conciban la "formación ética como un proceso de construcción colectiva, el cual demanda preparación y ejercicio de una reflexión crítica, así como toma de decisiones sobre situaciones morales que regulan la convivencia entre los actores del proceso" (Narváez, 2007, p. 1), por cuanto, la formación y sensibilización, que permita la consolidación de un conjunto de criterios éticos de los cuales se asgan los implicados en el quehacer valorativo, a fin de formular estimaciones sobre la calidad de los procesos curriculares y administrativos, es decir, "que las personas cuando participen en dicha evaluación curricular, sean honestas y manifiesten lo que realmente pasa" (Inf. 2: 2100-2102) desde la participación libre y consciente, apoyados por un conjunto de principios, normas y valores deontológicos, tales como: la honestidad, probidad, equidad, lealtad institucional, transparencia profesional, entre otros. Llevar a cabo un proceso de revisión permanente, implica asumir un ejercicio ético y moral, que posibilite reconocer las necesidades de cambio e innovación, por ello, "no podemos tener miedo al momento de llevar a cabo un proceso de evaluación curricular o pena del qué dirán o si me van a botar de la universidad" (Inf.

2: 2110-2111), en virtud, que desde el temor, los datos recolectados no gozarían de legitimidad y veracidad que permita la toma de decisiones, que potencie el mejoramiento permanente de los procesos.

5.10 Acompañamiento institucional: Las comisiones curriculares.

Procurar una evaluación completa e integral de los procesos curriculares y administrativos en las instituciones educativas insertas en el sector universitario, requiere que implicados sean capaces de comprender y sustentar los hallazgos derivados de la revisión con suficiente claridad, teniendo como punto de partida, las necesidades que impone el contexto, en la cual se planifique de forma bien organizada un proceso continuo de evaluación (autoevaluación) institucional, “para ver si realmente en definitiva el proyecto curricular se ajusta o no a las necesidades, al contexto” (Inf. 5: 210-212). Por ello, dentro de los protocolos organizacionales, normas y procedimientos de las universidades; la evaluación curricular emerge como un proceso de cambio continuo, que supone el “involucramiento, esa participación, ese diálogo que sea permanente” (Inf. 4: 2489-2490) cifrado en una conciencia institucional, que viabilice la mejora, la innovación.

Articular el proceso evaluador continuo en las universidades, requiere la estructuración de comisiones curriculares por escuelas, que favorezcan de forma local dar a conocer “las pautas generales, los conceptos generales sobre lo que se estaba buscando transformar, mejorar e innovar en orden al diseño curricular implementado” (Inf. 4: 606-607), asimismo, la toma de decisiones por consenso bajo el acompañamiento de la comisión general de currículo, en la cual se valore la

planificación y organización estratégica de las diversas unidades académicas y administrativas, puesto que, “la comisión de currículum por la escuela es la que se encarga de hacer la evaluación curricular” (Inf. 5: 2544-2545).

En el sector universitario se requeriría la gestión permanente de políticas bajo un “proceso de acompañamiento de esas capacidades o de esas competencias que se vislumbran en la propia organización” (Inf. 4: 184-185), en la cual se pudieran establecer fases y acciones de implementación, que inicien en primera instancia del aleccionamiento en materia curricular a los actores intervinientes, además del fomento de procesos de sensibilización, en la cual, se conciba que la evaluación “se hace para mejorar continuamente e incidir en el perfeccionamiento de la calidad que se busca en las mestas propuestas en el proyecto curricular” (Inf. 3: 1116-1118) bajo la perspectiva del mejoramiento y no de escarmiento o castigo; se subraya que la calidad forma parte de la vida, puesto que, el currículum es vida y a través del mismo se podría consolidar en el seno institucional, acciones que potencien el desarrollo personal y profesional de la comunidad universitaria; asimismo, la implantación de una revisión curricular, podría propiciar la consolidación de una conciencia institucional, que reconozca la necesidad del cambio, elemento sustantivo que contribuirían en la disminución de las barreras y resistencias a que otros agentes evaluadores, analicen el cumplimiento de los propósitos ideados en el plan curricular.

5.11. Vinculación de la calidad con la evaluación curricular por competencias.

Existen organizaciones educativas universitarias, que han adoptado o se encuentran adecuando el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias, que según la emergencia de los datos, producto de la investigación, se

podría estimar como un atributo sustantivo, la gestión de pertinentes políticas formativas, en la cual se fortalezca a la comunidad universitaria a través de principios teóricos y metodológicos, en aras de desarrollar una auténtica conciencia institucional, que permita, estimar a través de un “examen profesional de egreso en competencias” (Inf. 6: 2564), si efectivamente el diseño curricular permite certificar al candidato como un profesional.

Asimismo, observar que existe una marcada influencia por parte de la comunidad externa, en la cual se desarrolla el plan curricular, elemento que permitiría a la institución educativa, la creación de mecanismos o procedimientos de interacción para llevar a cabo políticas de compresión de la gestión de los procesos curriculares que se generan en el sector universitario. Por lo que, las reformas y mejoras que se desplieguen tanto en los diseños como rediseños del currículo pudieran adoptar diferentes mecanismos epistémicos y metodológicos, en la cual se pudiera adoptar un enfoque por competencias, que permitan a los egresados procurar soluciones en contextos de orden nacional e internacional.

Capítulo VI

MODELO EPISTEMOLÓGICO PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO

6.1 Introducción.

Las instituciones educativas universitarias en el devenir de la historia, son los espacios neutrales, que desde el período medieval hasta los tiempos contemporáneos, han tenido la tarea de escrutar de forma sistemática, con rigor y exhaustividad, combinando de forma híbrida la facultad del razonamiento y la evidencia empírica, el arjé sustantivo sobre la verdad, encriptado en las regularidades presente en la Physis; así como la labor vocacional inalienable, de asegurar la formación integral de los individuos en los valores intelectuales, éticos, morales, religiosos, entre otros, que se apuntalen hacia la consolidación del Saber.

Las universidades como expresión del florecimiento científico y humanístico son instituciones integradas a las plurales realidades en las cuales se circunscriben y desde lo propio de cada contexto, afrontan los desafíos y situaciones problemáticas, ofreciendo métodos, propuestas y doctrinas que contribuyan de forma capital en la orientación de la vida de las múltiples culturas, en la cual se logren esclarecer los heterogéneos conflictos que emergen de las relaciones sociales. Alcanzar el progreso, desarrollo e impulso de las sociedades, es uno de los fines conspicuos de las organizaciones universitarias, por cuanto, la docencia, la enseñanza y la investigación, contribuyen de forma concreta en la educación de individuos competentes que legitimen el progreso de las civilizaciones.

Por medio de la enseñanza las instituciones educativas universitarias, pregonan teorías que están al servicio del desarrollo, avance y perfeccionamiento de las sociedades, para que se consoliden como civilizaciones justas con profundo sentido de responsabilidad ética y moral, en la cual las culturas sean expresión superlativa de humanidad. Por ello, las universidades han ideado planes formativos, a través en múltiples especialidades que buscan satisfacer las demandas y exigencias del contexto, estableciendo proyectos curriculares que permitan a los individuos, un progreso integral, autónomo y dinámico de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el hombre forja en su tránsito educativo.

En efecto, las instituciones universitarias constituyen aquellos espacios en la cual se busca vehementemente el conocimiento, el avance del pensamiento crítico, la autonomía reflexiva, la discusión intelectual, en la cual se logre superar el indiferentismo ético, el relativismo, el subjetivismo y escepticismo epistemológico que aísla al individuo del Saber. Por tanto, las universidades tienen como propósito instruir al hombre como un ente integral, es decir, el hombre no es solo un prototipo biológico para generar ciencia, sino que en él confluyen dos realidades: es un ser antropológicamente científico pero también humanístico, por tanto, la formación académica, a de procurar que el sujeto cuente con una visión integradora, contextualizada, enfocada y sintonizada, en la concreción de ciudadanos que apuestan por diálogo cultural e intelectual, por la justicia social, la educación y la investigación, que no solamente den respuestas a las necesidades del entorno, sino que también busquen asegurar los valores transcendentales del hombre.

Bajo esta sinopsis de ideas, es meritorio advertir, que en la medida en que las sociedades evolucionan, es condición sine qua non, que las distintas disciplinas del saber también se renueven o modifiquen; por ello, estimar si un diseño curricular responde o no, a los propósitos para lo cual fue ideado, es una labor que demanda de las universidades la evaluación continua de todos sus procesos. Por ello, el presente modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario, que a continuación se ofrece, surge en virtud de los resultados que evidenció la investigación llevada a cabo, en la cual, queda comprobada la necesidad, de instrumentar un proceso de revisión permanente, sistémico, contextualizado, procesual, dinámico, participativo, reflexivo y holístico, en la cual se tomen decisiones por consenso, en donde todos los involucrados en el proceso de cambio, logren ofrecer ideas y aportes sustantivos en cuanto a las necesidades que se encuentren a nivel curricular y administrativo.

6.2 Objetivos del modelo epistemológico.

6.2.1 Objetivo general del modelo epistemológico.

- Ofrecer orientaciones para el abordaje de la evaluación del currículo por competencias de manera integral y participativa en el sector universitario.

6.2.2 Objetivos específicos del modelo epistemológico.

1. Sensibilizar a la comunidad universitaria en cuanto a la relevancia de las fisionomías epistemológicas, ontológicas, teleológicas y metodológicas

presentes en la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario.

2. Ofrecer un conjunto de fundamentaciones teórico-empíricas que contribuyan en la compresión del proceso de evaluación como camino al perfeccionamiento curricular de las organizaciones educativas insertas en el sector universitario.
3. Plantear la revisión permanente como nota sustantiva para el mejoramiento de los procesos curriculares y administrativos.

6.3 Justificación e importancia.

La tarea de valorar el currículo en las universidades es un elemento sustantivo para comenzar a mejorarlas. Teniendo en cuenta que el diseño curricular se distingue por su constante dinamismo, es esencial desarrollar un proceso de revisión permanente con el propósito de evaluar la validez objetiva que emerge de la cohesión correlativa en los elementos curriculares y administrativos implicados, así como la interrelación entre las dimensiones de funcionalidad, eficacia, eficiencia y coherencia tanto interna como externa.

La evaluación curricular es un proceso medular que arraiga todos y cada uno de los procesos administrativos y educativos, es una labor compleja que invita a pensar, comprender y encarar a la misma como una fase procedimental de investigación participativa y colaborativa; tal realidad exige el re-pensar, de-construir y re-construir una evaluación curricular bajo la proposición del cambio continuo, cuyo nous (inteligencia) tenga como lexema la recuperación de la calidad de la enseñanza, calidad del aprendizaje, calidad en el quehacer educativo, calidad en la praxis

pedagógica, es decir, la revisión como premisa conspicua de la identidad del perfeccionamiento de las universidades.

Desarrollar un análisis y valoración continua de todas las partes que conforman el diseño curricular que permita determinar las debilidades, avances y logros del mismo, requiere del aseguramiento de una identidad evaluadora institucional, por medio de un proceso de sensibilización, en el cual la comunidad universitaria logro inteligir en primera instancia los componentes epistémicos y en segunda instancia las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas que favorecen el proceso de evaluación como perfeccionamiento institucional. Por consiguiente, el presente modelo epistemológico se justifica por cuanto tiene como intención ofrecer orientaciones para el abordaje de la evaluación del currículo por competencias a nivel universitario de manera integral y participativa, comprende cuatro fases de implementación: fase diagnóstica, fase de planificación estratégica, fase de orientación, fase ejecución y revisión permanente. Asimismo, alcanza seis criterios interrelacionados para conceptualizar la calidad educativa de la institución y la mejora continua de los procesos curriculares, los cuales conforme a la evidencia empírica son: “Funcionalidad, eficacia, eficiencia” (Inf. 1: 41-42), “coherencia, equidad” (Inf. 3: 1117) y pertinencia (Inf. 5: 1238), estos criterios constituyen un marco de referencia medular para evaluar si los centros educativos “cumplen el mandato constitucional” (De Miguel, 1997, p. 160), asimismo, producto de la emergencia de los hallazgos pretenden ser “un marco de calidad preciso y acordado en líneas generales en el que puedan darse procesos de evaluación” (UNESCO, 2016, p. 40)

Ahora bien, los indicadores de actuación (Inf. 3: 1102) de acuerdo con los criterios de calidad, serán definidos por las organizaciones educativas universitarias, tomando como punto de referencia, los propósitos que se persiguen en el proceso evaluador, por tanto, un aspecto importante que ha de tener la Comisión Institucional de Currículo, las subcomisiones curriculares y todos los actores involucrados, es el contexto bajo el cual se lleve a cabo el proceso de evaluación curricular, por ello, los criterios de actuación deben ser redactados con precisión y claridad de manera que permita a los evaluadores obtener información objetiva, medible y alcanzable para así tomar las decisiones y acciones correctivas que mejoren la calidad de todos los componentes del diseño curricular.

Este modelo es importante, porque, desde el punto de vista teórico, está basado en un constructo de teorías sustantivas, en las cuales se combinan de forma dinámica el ejercicio de la reflexión y la creación sustentadas en la exploración de carácter global, metódico y preciso, en donde la generación de nociones teóricas sobre el fenómeno analizado, busca aclarar desde el panorama conceptual, una realidad humana o dimensión específica del contexto objeto de estudio, por cuanto, la generación de los sustentos teóricos de la presente investigación, emergen de los datos recolectados en el estudio.

Desde el punto de vista práctico, el modelo epistemológico en cuestión, proporcionará a las instituciones educativas del sector universitario un conjunto de estrategias orientadoras con el objeto de ir originando cambios e innovaciones curriculares y administrativas, que respondan a los estándares de la calidad; y su finalidad es que utilice como itinerario para asumir la toma de decisiones bajo la

participación consciente, crítica y reflexiva de todos los implicados en el proceso evaluación curricular, con el objeto de evaluar la coherencia y pertinencia de los sistemas interrelacionados, así como el cumplimiento o no de la calidad educativa para la cual fueron diagnosticadas, diseñadas e implementadas en un contexto específico.

6.4 Fundamentación epistemológica.

El desarrollo de los distintos diseños curriculares presentes en las instituciones educativas universitarias se ha concebido, estructurado y organizado, con el interés preferente de favorecer a la sociedad y a los individuos que en ella hacen vida, por lo que, el currículo “enlaza principios, concepciones, saberes, disciplinas, competencias y acciones educativas para facilitar la formación integral. Fundamenta el ejercicio académico y orienta la actividad docente, investigativa y administrativa en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje” (UCAB, 2013, p. 49) del sujeto cognoscente. Ahora bien, el presente modelo pretende determinar la funcionalidad, eficacia, eficiencia y coherencia de estas dimensiones interrelacionadas en el currículo, a través del racionalismo y el empirismo, corrientes filosóficas que implican reconocer el ejercicio evaluador como un proceso de renovación permanente, que a la luz, del sistema racionalista se puede comprender el proceso de evaluación del currículo como una labor que proviene de la reflexión a priori, que posibilita comprender internamente el complejo entramado de las tareas curriculares y administrativas de la institución; este conocimiento permite a las organizaciones educativas universitarias razonar sobre las “debilidades, avances y logros del currículo a objeto de establecer si el currículum satisface las demandas de la institución educativa y de la sociedad” (Inf. 3: 167-170).

Desde la corriente filosófica empirista se asume el proceso de evaluación del currículo partiendo del conocimiento a posteriori, en la cual se contraste entre los objetivos y fines curriculares previstos en el diseño inicial, con los resultados y logros obtenidos, con la intención corroborar si se han cumplido las metas institucionales conforme a los cánones de calidad y de excelencia educativa. Por tanto, la evaluación curricular de las universidades es una tarea que ha de integrar en su devenir metodológico ambas teorías epistemológicas, para que los involucrados “al conocer la realidad, no se limiten a recibir información procedente de la experiencia sensible, sino que la conformen empleando elementos a priori” (Leahey, 2005, p. 353) que permita desarrollar un valoración integral de todos los procesos curriculares y administrativos.

El mejoramiento continuo de todos los procesos curriculares y administrativos presentes en las instituciones educativas universitarias, parafraseando a Gimeno, (1998) no es producto del azar o de la espontaneidad del devenir histórico, sino el fruto de acciones encaminadas y circunscritas a un conjunto de intenciones, que permitan comprender los fines internos y externos que se persiguen al momento de llevar a cabo un auténtico proceso de evaluación curricular, que hagan factibles a la organización la adopción e implementación de actividades que posibiliten a los tomadores de decisiones, mantener, mejorar o sustituir el diseño curricular conforme a los objetivos considerados inicialmente.

Por ello, el modelo epistemológico desarrollado, partiendo del punto referencial que otorga el sentido etimológico del vocablo Telos, dispone conforme a la evidencia empírica producto de los hallazgos analizados, que el fin o propósito esencial de la evaluación curricular concebida como un proceso medular, “es simplemente ser lo que

es” (Akal, 2004, p. 932) es decir, reconocer que el mejoramiento permanente es la nota y premisa nuclear de la transformación del ámbito educativo. Al respecto, Monarca, (2009) señala:

> Sin la reflexión teleológica se corre el riesgo de que gran parte de las acciones que se despliegan en los contextos educativos posean escasos fundamentos para su desarrollo, y a veces poco o ningún sentido: o que los sentidos sean diferentes a los contrastados o admitidos públicamente. (p. 13).

La revisión permanente del currículo en las universidades requiere de un mejoramiento continuo, que asegure que las necesidades institucionales detectadas cuenten con mecanismos correctivos y acciones reguladoras que confluyan hacia la satisfacción de los fines y metas que la organización educativa ha establecido dentro del proyecto educativo, con el propósito de determinar el alcance objetivo que resulta de la coherencia correlativa en los elementos curriculares y administrativos implicados “apoyados en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia” (De la Orden, 2009, p. 29).

Comprender la naturaleza, la justificación, los límites y propiedades esenciales sobre origen del conocimiento, es un cometido fundamental, que contribuye de forma significativa al entendimiento de las nociones teóricas-prácticas y a su vez viabilizan la instrumentación de un referente hermenéutico sobre los complexos fenómenos que son objeto de análisis. Ahora bien, la reflexión epistemológica requiere reposicionarse en el contexto actual, en virtud de que, al momento de evaluar curricularmente a las instituciones educativas insertas en el sector universitario, el enjuiciamiento, valoración

o mérito ha de partir desde un nomos metódico, razonado y ordenado que de soporte al proceso de revisión curricular, no ya desde una perspectiva meramente metodológica sino como una labor evaluadora, en la cual el "término de juicio no se conciba como un resultado o consecuencia cognitiva, sino como una condición de entendimiento del objeto analizado, de forma totalmente contraria a la que se establece en las definiciones de la evaluación educativa" (Jiménez, 2019, p. 190).

A lo largo de la historia los enfoques, modelos y pensadores que han conceptualizado el vocablo evaluador, asegurando que el mismo tiene por cometido comprobar hasta qué punto los objetivos ideados en el proyecto curricular han sido alcanzados (Tyler, 1950), asimismo, se asume la labor evaluativa como un proceso cuyo interés reside en identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito del fenómeno estudiado (Stufflebeam y Shinkfield, 1989), también se concibe la evaluación en la cual ésta debe responder a lo que el cliente realmente necesita (Stake, 1975).

Bajo esta sinopsis de ideas, la evaluación es proyectada como un proceso interpretativo y descriptivo (Parlett y Hamilton, 1977), además de considerar la evaluación como proceso orientado ineludiblemente al consumidor (Scriven, 1972), conjuntamente, la evaluación es asumida bajo la metodología de proveer de pruebas firmes a los tomadores de decisiones (Owens y Wolf, 1972), de igual forma, la evaluación como resultado de la perspectiva democrática representa gran provecho, puesto que; el método es útil para los representantes sociales en la toma de decisiones vinculadas con el desarrollo del programa curricular (MacDonald, 1976).

Del mismo modo, existe una caracterización de la tarea evaluadora concebida como proceso constructivista cuyo modo se caracteriza por involucrar de forma activa a todos los involucrados en proceso en diseño, desarrollo y beneficio de los logros derivados del quehacer evaluativo (Guba y Lincoln, 1989), no obstante; las nociones conceptuales señaladas se enmarcan en sustentos empalmados en una lógica de mecanismos prácticos, procedimentales y metodológicos.

Por consiguiente, el modelo, planea un giro epistemológico, dado que, lo normativo y técnico no puede ser el principio medular del cual se parta para instrumentar el proceso de evaluación curricular en las instituciones insertas en el sector universitario, por lo que, el modelo en cuestión, posibilita que los stakeholders, es decir, las partes interesadas tanto de forma directa como indirecta, desarrollen un proceso de intelección, en la cual, la ousía, riqueza o propiedad (Heidegger, 2006) sea el entendimiento epistemológico sistémico, que implique una comprensión completa y profunda, en la cual el conocimiento que tengan los implicados sobre la evaluación curricular, consideren las diversas interconexiones e interacciones entre los diferentes elementos del sistema, teniendo en consideración su dinamismo y complejidad. Este proceso intelectivo proporciona en los involucrados en proceso de valoración institucional, enjuiciamientos que responden a un entendimiento epistémico como una consecuencia del deber.

6.5 Fundamentación conceptual.

La producción de conocimientos combina de forma interrelacionada la cavilación y el potencial creativo, cuyo fundamento está en el ejercicio de la investigación racional

y empírica de lo que se busca concebir. Conceptualizar es factor sustantivo que viabiliza la comprensión cognoscitiva de las verdades contenidas en las regularidades del contexto. El desarrollo conceptual denota dos perspectivas “principales sobre el concepto: a) operación lógica del pensamiento y b) representación de los rasgos más generales y esenciales de los objetos y los fenómenos de la realidad, constituyendo los conceptos la forma fundamental con que opera el pensamiento” (Barrios y De la Cruz, 2006, p. 31).

La concreción de la idea o constructo conceptual requiere del proceso de abstracción, el cual permite separar y analizar de forma sistemática y metódica elementos de la realidad, a fin de conformar el corpus de conocimientos sobre las cualidades que emergen del fenómeno objeto de estudio, por cuanto, “un concepto es una unidad cognitiva de significado” (Pérez y Merino, 2009) y como constructo intelectual y canon subjetivo de comprensión, que provee de crédito la realidad, en orden a los datos (juicio u opinión) que tienen como referente el contexto del cual surgen.

El ejercicio conceptualizador resulta ser sumamente provechoso, dado que representa un acervo substancial de entendimiento, que expone de forma condensada un conjunto de juicios, experiencias y concepciones intelectuales que dan significado, es decir, otorgan contenido al significante (Saussure, 1998) de aquello que es objeto de estudio. Por tanto, las ideas o nociones conceptuales operadas en el presente modelo epistemológico son producto de la reflexión analítica y descriptiva, las cuales se fundamentan en los conceptus que emergen de los datos acopiados, por ello, la

“emergencia es la base de nuestro método de construir teoría” (Strauss y Corbin 2002, p. 38).

La construcción de la idea de una identidad evaluadora institucional tiene como propósito primordial comprender el conceptus de evaluación curricular como un proceso medular que enraíza todos y cada uno de los procesos curriculares y administrativos, que conlleva continuamente la toma de decisiones, es decir, elegir con precisión y seguridad las opciones que aporten significado epistémico y metodológico a los aspectos representados en el diseño curricular. El proceso de abstracción, viabilizó separar, analizar y generar de forma sistemática y metódica, un conjunto conspicuo de fisionomías esenciales sobre lo que representa la evaluación curricular para organizaciones educativas universitarias, es así que el desarrollo de conceptos apoyados en la teoría sustantiva, producto de la emergencia de los datos, hace posible determinar en orden a las dimensiones interrelacionadas, los criterios de calidad y las oportunidades de mejoramiento permanente en:

- Calidad de la enseñanza.
- Calidad del aprendizaje.
- Calidad en el enfoque por competencias.
- Calidad del quehacer educativo.

El concepto de mejoramiento permanente de las instituciones universitarias es una operación lógica compleja, debido a que concierta la administración de espacios de formación, sensibilización, pensamiento crítico y reflexivo y toma de decisiones.

De todos los implicados en el proceso evaluación curricular, a fin de que se estime la interrelación de las dimensiones, así como el cumplimiento o no con la

calidad educativa para la cual fueron diagnosticadas, diseñadas e implementadas en un contexto específico, por ello, “sin el compromiso institucional, la evaluación difícilmente sería una excelente herramienta de cambio y podría optar más por la exclusión que por el mejoramiento, el desarrollo y la igualdad de oportunidades.” (Lira, 2012, p. 70). Desarrollar una efectiva transformación que contribuya en la calidad de los procesos presentes en la evaluación curricular, conlleva la participación responsable, consciente, crítica y reflexiva, de los implicados en la tarea de enjuiciamiento.

6.6 Fundamentación curricular.

El constante dinamismo social, económico, político, científico, tecnológico y cultural que marca el devenir histórico, no es ajeno a la realidad educativa de los individuos y por ende, al diseño curricular y las intenciones que éste busca manifestar como guía del sistema formativo; empero, la noción conceptual de currículo, no ampara bajo su dimensión ontológica, epistemológica, teleológica y axiológica la completitud del contexto educativo, pero “sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado” (Gimeno, 2010, p. 11).

Por tanto, el conocimiento y significación sobre la noción conceptual del currículo, resulta ser valedero para analizar, comprender y elucidar el contexto comprendido, el cual está imbricado en traslación permanente, pues “una de las dimensiones caracterizadora del currículo es su dinamismo, por lo tanto está sujeto al cambio permanente; la reflexión sobre su racionalidad y su constante evaluación signan una práctica curricular responsable” (Inciarte y Canquiz, 2001, p 4).

Teorizar sobre el currículo es un ejercicio complejo, que requiere rigor, sistematicidad y metodicidad, que posibilite reconocer que la edificación del currículo evoluciona continuamente y en su cimentación, afilia un conjunto de ideas, nociones, juicios, entendimientos, principios, competencias, saberes, percepciones y conocimientos que se convierten en proposiciones, que otorgan apoyo epistémico desde y para las ciencias educativas. Ahora bien, la construcción conceptual sobre la naturaleza curricular, implica tomar en consideración por un lado, que el currículo se "constituye en el principal elemento articulador de la acción educativa, pues marca el camino a seguir en el proceso formativo" (UCAB, 2013, p. 49) y por otro, que también "las teorías sobre el currículo evolucionan y cambian como lo hace la práctica curricular" (Kemmis, 1993, p. 11).

La transformación e innovación curricular necesaria e inevitable del contexto educativo, plantea la consciente revisión institucional, a fin de analizar y valorar continuamente todas las partes que conforman el diseño curricular y así determinar las debilidades, avances y logros del currículo a objeto de establecer si éste satisface las demandas de la institución educativa y de la sociedad. Por ello, el modelo epistemológico desarrollado servirá de provecho para el abordaje de la evaluación del currículo por competencias a nivel universitario, en virtud de que permite conocer los distintos elementos del currículo, en relación con la propia organización educativa y el contexto social en el que se desarrolla el diseño curricular, por lo que, la evaluación curricular es un elemento sustantivo, integral, sistemático, gradual y continuo (UPEL-UNA, 1995) que transita en todas las etapas del diseño (Díaz, B., Lule M., Pacheco D., Rojas S., y Saad E., 2012), desarrollo y puesta en marcha del currículo.

Concebida bajo esta visión prospectiva, la evaluación del proyecto y desarrollo curricular permite establecer su “valor como un recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modifícalo o sustituirlo” (Arnaz, 1981 a, p. 55). Este proceso de verificación permanente, producto del análisis de la realidad en la cual se encuentre circunscrito el currículo, servirá para estimar la pertinencia, validez y limitaciones del proyecto y así, definir en qué proporción el diseño, implementación y ejecución satisfacen “…un entramado de relaciones históricas, sociales, culturales que se producen en el contexto y que influyen en el proceso de organización, selección, transmisión, generación y aplicación del conocimiento” (Briceño y Chacín, 2008, p. 76) que cumpla con las exigencias internas y externas de la sociedad postpandemia.

6.7 Fundamentación teórica.

Desarrollar un proceso de evaluación curricular en las universidades es un signo consciente y deliberado de compromiso institucional, por perfeccionar y mejorar continuamente la calidad de los programas, la producción epistémica de los saberes, la praxis pedagógica, el aprendizaje, la enseñanza, la investigación, la infraestructura y procedimientos administrativos.

El contexto contemporáneo esta signado por un continuo devenir político, económico, social, tecnológico, cultura y educativo que requiere de un proceso de valoración permanente que sitúe a la institución universitaria en una perspectiva real que analice o valore si los fines e intenciones formulados en el diseño curricular se adecuan a los elementos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y teleológicos, por

cuanto, el proceso de evaluación curricular “es importante porque en la actualidad constantemente ocurren cambios y hay nuevos hallazgos científicos, deben juzgarse continuamente los resultados obtenidos, pues solo así se llega al perfeccionamiento o al reemplazo racional y fundamentado de lo que se tiene establecido” (Díaz-Barriga, et al, 2012, p. 136).

La evaluación curricular es un proceso muy complejo, que tiene que ver con todo lo que sucede en una institución, dado que, articula con sistematicidad y objetividad elementos que estriban de lo micro a lo macro, desde la concepción del diseño curricular, hasta implementación del mismo, por ello, reconocer institucionalmente los logros y las oportunidades de mejora, conlleva en primera instancia, a fomentar concienciación del porqué es ventajoso analizar y valorar continuamente todas las partes que conforman el currículo y así identificar los avances, provechos y debilidades presente en el diseño y desarrollo curricular, a fin de verificar si el mismo cumple con los objetivos y metas que se establecieron en orden a las necesidades del contexto.

Las organizaciones educativas universitarias, más allá de asumir un término, adoptan una labor que se “convierte en una tarea prioritaria al mismo tiempo que representa una estrategia continua y sistemática que permite conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito escolar” (Ruiz, 2016, p. 2). Por lo que, evaluar es una tarea que requiere la combinación de un conjunto de principios teóricos y la articulación de estrategias que sirvan de fundamentos para desarrollarla como un proceso dialéctico, complejo, contextualizado y participativo (Briceño 2008), estas propiedades le confieren un carácter distintivo al proceso evaluativo, por cuanto supone el asiento de un marco metodológico congruente y apropiado, para la formulación de

criterios objetivos que permitan desplegar una evaluación en la cual se asuma la toma de decisiones innovadoras. De acuerdo con lo expresado, se propone un modelo epistemológico de evaluación curricular bajo un enfoque por competencias, con las siguientes características:

1. Sistémico.
2. Contextualizado.
3. Procesual.
4. Dinámico.
5. Participativo.
6. Reflexivo.
7. Holístico.

6.7.1 Sistémico.

El proceso de evaluación curricular presentado en este modelo epistemológico, no solo pretende reducir los elementos constitutivos formales y reales de la evaluación a sus partes más elementales, sino que por el contrario, ha de centrarse en las interacciones entre todos los elementos que conforman la propuesta educativa de la institución, el modelo pedagógico y el enfoque por competencias asumido, a fin de estimar las propiedades que emergen y viabilicen una renovación e innovación permanente que coadyuven hacia la consolidación de las dimensiones interrelacionadas para lograr la calidad de los procesos curriculares de diseño, gestión y administración del currículo universitario. Otro factor de suma importancia presente en la fisonomía sistémica del modelo esbozado, tiene que ver con los efectos que se

derivan de las interrelaciones empleadas para conceptualizar la calidad institucional y la mejora continua de los procesos.

Por tanto, la evaluación del currículo, visto desde esta característica, se destaca por ofrecer una apreciación global que posibilite conocer el comportamiento de todo el sistema, como un “complejo de elementos interactuantes” (Von Bertalanffy, 1968, p. 56), El modelo epistemológico permitirá a las universidades, identificar las causas que generan entropía en el sistema educativo, es decir, identificar los elementos que han perdido energía y conexión entre sí, por ende, las interrelaciones presentes en el proceso de revisión curricular, han de procurar un equilibrio (homeostasis) e interdependencia entre los elementos.

6.7.2 Contextualizado.

Instrumentar un proceso de evaluación curricular, requiere necesariamente que se tome como punto de referencia la realidad específica y concreta en la cual se está desarrollando el proyecto curricular, por ello, el modelo epistemológico de evaluación curricular presentado, propone asumir como referente y sustento ontológico, “el estudio del ser de lo que es y remite por lo tanto, a lo que hemos llamado el carácter de la realidad” (Echeverría, 2016), por lo que, asumir objetivamente los parámetros propios del entorno, en la cual, las propuestas curriculares se dinamizan y adquieren existencia, es un rasgo sustantivo de la propuesta ideada.

Tener como punto de partida el escenario particular de las instituciones universitarias, en la cual, se tengan en cuenta las condiciones sociales, políticas, económica, culturales, éticas, morales, arquitectónicas y elementos cosmovisionales

que gravitan en torno a la realidad educativa, permite desarrollar un proceso de revisión y análisis global de los elementos interrelacionados, con el propósito de que las organizaciones educativas universitarias puedan valorar y reconocer si efectivamente se está desarrollando el diseño tal y como se ideó o si por el contrario, hay elementos que convienen o no mantener; si es preciso instrumentar cambios o ir originando ajustes, que respondan a los estándares de la calidad “con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam 1989, p. 182).

6.7.3 Procesual.

La evaluación tanto en el diagnóstico, diseño, desarrollo e implantación de todo proyecto curricular, implica la necesidad de constatar, si el mismo permea paulatinamente cada uno de los elementos interrelacionados en el sistema educativo para el cual fue concebido, por ello, el modelo de evaluación curricular formulado, concibe la labor evaluadora como un proceso complejo, sistemático y continuo que viabiliza el logro de la comprensión de todas las especificaciones y detalles de la gestión y desarrollo del proceso curricular presente en el sector universitario, por parte de todos los involucrados.

El mejoramiento de la calidad educativa en las organizaciones educativas universitarias, es una tarea compleja, puesto que, combina la gestión de espacios de concientización, procesos de formación y la toma de decisiones, en la cual el compromiso, crítico, consciente y reflexivo de todos los involucrados en el proceso

evaluación curricular, permita estimar la coherencia de las dimensiones interrelacionadas, trazadas en este modelo de evaluación curricular.

En efecto, el mejoramiento, la actualización y revisión del diseño curricular necesita de una verificación permanente, producto del análisis de la realidad en la cual se encuentre circunscrito el currículo, por lo que, el logro de la calidad los procesos internos y externos de las instituciones educativas universitarias, tienen su asiento en la noción de proceso y resultado, por ende, “de cómo se definan los procesos, de cómo se desarrollen en sus diversas partes y del estado de los mismos, dependerán los resultados de calidad obtenidos al avanzar con el proceso, al revisarlo y al evaluarlo” (Cantón, 2010, p. 5).

6.7.4 Dinámico.

Todo diseño curricular está circunscrito a un contexto social, político, económico, ético y moral que devine de forma permanente, producto de las innovaciones y transformaciones que se suscitan en la dinámica de procesos locales, regionales y globales de la realidad contemporánea; este ineludible cambio también incide de forma directa en la realidad educativa en la cual se desarrolla la propuesta curricular.

El campo del currículo comienza, por consiguiente, a tomar consciencia de que las instituciones universitarias están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos no son únicamente responsabilidad de estas instituciones, sino que están cruzadas por otro tipo de variables estructurales, sociales, políticas y culturales. (Cascante, 1995, p.57).

El siglo XXI se ha caracterizado por ser una época marcada por significativos cambios que han exigido a las instituciones educativas universitarias, la concreción y adecuación de diseños curriculares que desarrollen nuevas conceptualizaciones que permitan comprender, los mecanismos íntimos que se suscitan en la realidad, a fin ofrecer elementos sustantivos, de orden epistemológico, ontológico, axiológico y teleológico, que coadyuven en la formación integral de individuos competentes que den respuestas creativas, críticas y reflexivas a las demandas sociales, culturales, tecnológicas, científicas, económicas, éticas y morales, en sintonía y coherencia con la dinamicidad del contexto del cual emergen, por cuanto, el presente modelo epistemológico reconociendo que todo diseño curricular se caracteriza por su dynamikós, apunta hacia el estudio contextualizado en relación con las fuerzas (dinamismos) que intervienen sobre el ámbito educativo y los repercusiones que se producen la práctica curricular.

6.7.5 Participativo.

Evaluar el currículo de las universidades implica desarrollar una cultura organizacional de involucramiento y compromiso, que propicie en cada uno de los involucrados una cognición real sobre las amenazas, fortalezas, debilidades y oportunidades presentes en el contexto educativo, por ello, este modelo epistemológico asume el desarrollo de una evaluación curricular participativa y recíproca, en donde las voces, percepciones, opiniones y experiencias de estudiantes, profesores, coordinadores, directores y organismos administrativos sea un referente empírico y

racional que ofrezcan elementos esenciales que direccionen el desarrollo de una evaluación profundamente situada.

Estimar la pertinencia del diseño curricular en las organizaciones educativas insertas en el sector universitario, plantea el redimensionamiento en la forma de asumir el proceso evaluativo, dado que, la unidireccionalidad gesta procesos entrópicos, mayor resistencia, nulo compromiso y resultados cuyos datos gozan de poca autenticidad, por lo que, se pretende desarrollar un ejercicio evaluativo de carácter preferentemente participativo y recíproco, que posibilita consolidar un panorama integrador, transdisciplinario e interdisciplinario de la evaluación, a fin de garantizar que el producto pretendido manifieste un arraigado compromiso y responsabilidad institucional de todos los implicados en el permanente proceso de mejoramiento. Evaluar el currículo en las universidades como un proceso participativo, permite esbozar, recabar, examinar un conjunto de datos útiles y descriptivos que sirven de prototipo para alcanzar procesualmente el perfeccionamiento y la calidad, por cuanto, la información emergente del colectivo posibilita en los tomadores de decisiones, la adopción de juicios y resoluciones alternativas que propicien la mejora continua del diseño curricular en todas sus etapas.

6.7.6 Reflexivo.

Partiendo del sentido etimológico y de sus raíces latinas, el vocablo reflexión (reflectus) presente en este modelo epistemológico, pretende que los involucrados en el proceso de evaluación curricular, asuman el compromiso institucional de mejorar las organizaciones universitarias, desde una cavilación “retrospectiva y prospectiva”

(Perrenoud, 2004, p.35), la primera dimensión focalizada en la tarea de erigir un recuento de lo acontecido, desde la puesta en marcha del diseño curricular, con el objeto de entender si las intenciones establecidas en diseño curricular, han o no producido el efecto esperado en el contexto en el cual se está desarrollando. Ahora bien, la segunda dimensión por su parte, a la luz de la construcción de un balance preliminar producto de la introspección presente en la dimensión retrospectiva, permite planear acciones futuras que posibiliten la reconducción del proyecto curricular, previendo las operaciones y acciones más adecuadas que permitan tomar decisiones acertadas, por tanto, "reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen" (Perrenoud, 2004, p.30).

La adopción de este enfoque reflexivo durante el proceso de evaluación curricular, hace posible que las universidades logren instrumentar cambios que partan desde el pensar detenidamente, es decir, develar el significado que subyace en todos los quehaceres curriculares y administrativos presente en la institución educativa, por tanto, alcanzar la calidad en cada uno de sus procesos, requiere de una práctica reflexiva, que permita obtener conclusiones probadas, que cuenten con un verdadero sentido de responsabilidad y de concienciación sobre las necesidades y problemas detectados en el contexto en el cual se lleva a cabo el proyecto curricular, a fin de utilizar este conocimiento de forma eficiente y efectiva (Domingo y Gómez, 2014) para comenzar a mejorar a las organizaciones educativas.

6.7.7 Holístico.

Esta característica denota esencialmente que la aplicación de la evaluación curricular se desarrollará en el sector universitario, tomando en cuenta la totalidad de los componentes internos y externos que integran el currículo en todas sus etapas, esta perspectiva permite a las organizaciones educativas comprender los sucesos en su conjunto y así apreciar las relaciones, conexiones y singularidades que se entretejen en la complejidad de todos los procesos, conducente al desarrollo de un perfil por competencias, por tanto, el presente modelo epistemológico pretende llevar a cabo un análisis de los diferente aspectos, propiedades y dimensiones que abarca el diseño curricular de una forma global, integrada y organizada, con la intención de comprender desde la premisa lógica del ὅλος (Hólos), es decir, desde el panorama de la totalidad, si los elementos que componen el currículo son adecuados y pertinentes al enfoque por competencias asumido y al contexto en el cual se desarrolla.

La labor evaluadora resulta ser un instrumento sumamente útil para las organizaciones educativas universitarias, por cuanto al asumir el mejoramiento continuo de las instituciones desde un proceso de evaluación holística, han de tomarse en cuenta todos los elementos que recaen en ella, tales como: “los procesos, el contexto, los resultados” (Díaz-Villa, 2015, p. 22) los recursos, los métodos, los fines, los instrumentos, las técnicas, esta reflexión sobre la totalidad permite a las instituciones educativas la construcción de significados retroalimentadores que posibilite estimar, comprender y juzgar los logros que se han establecido en el diseño curricular satisfacen las necesidades y requerimientos de todos los implicados en el ámbito educativo.

Ahora bien, los siguientes criterios interrelacionados (Funcionalidad, eficacia, eficiencia, coherencia, equidad y pertinencia) permiten conceptualizar la calidad educativa de las instituciones inmersas en el sector universitario y la mejora permanente de sus procesos curriculares, en tanto que, evaluar viene a significar fundamentalmente la revisión y valoración de las metas y objetivos que se trazaron para cada una de las carreras que ofertó la institución, asimismo, la tarea evaluadora conlleva en segunda instancia la verificación de los elementos sustantivos que integran la matriz de programas académicos confeccionados, ésta valoración coadyuva a su vez una estimación del conjunto etapas previstas durante el proceso de gestión administrativa (Planificación, organización, dirección, control y evaluación) cuyo móvil reside en conseguir de forma eficiente los fines previstos, por cuanto, estimar la calidad a la luz de los criterios de funcionalidad, eficacia, eficiencia, coherencia, equidad y pertinencia supone esencialmente, juzgar si los resultados obtenidos son satisfactorios en función de los propósitos que se trazaron inicialmente en el diseño del currículo para lograr el perfil por competencias del egresado.

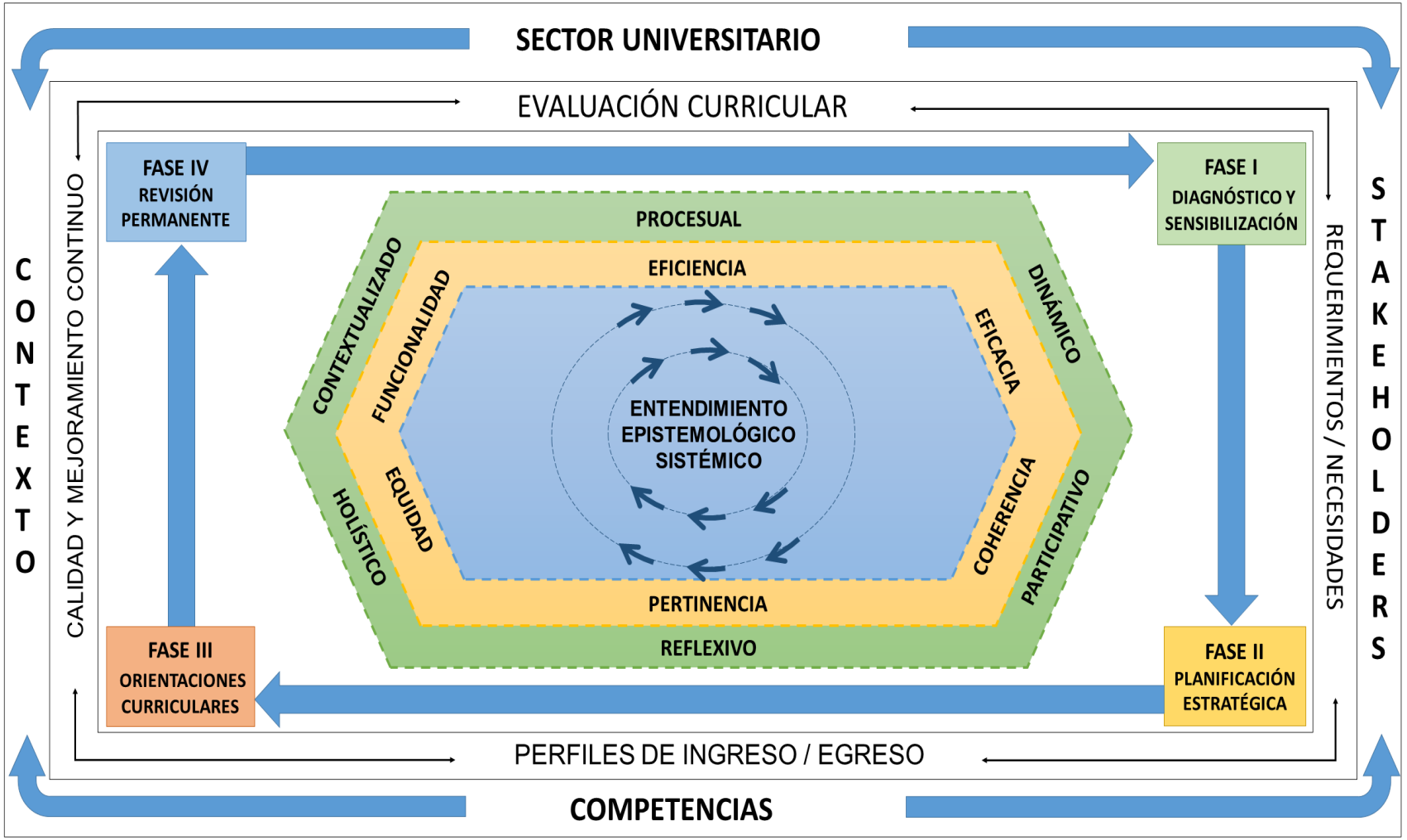
Por cuanto, el proceso de evaluación curricular a corto, mediano y a largo plazo, integra la revisión sistemática y continúa de los siguientes componentes curriculares:

- Valoración de los fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, históricos.
- Valoración de los propósitos y fines del diseño curricular.
- Valoración de los planes de estudio, programas y planes de clases.
- Valoración de los procesos de gestión académica.
- Valoración de los procesos de gestión administrativa.

- Valoración de los planes de mejora permanente
- Valoración de los resultados.

Figura 47

Modelo epistemológico para promover la evaluación curricular en el sector universitario.



Fuente: Elaboración propia (2022)

6.8 Ruta de implementación sugerida.

A continuación, el investigador presenta una propuesta de implementación que posibilitará desarrollar una valoración integral de todos los procesos curriculares y administrativos inherentes a la evaluación del currículo por competencias en el Sector Universitario. Por tanto, el modelo en cuestión, posibilita que los stakeholders, es decir, las partes interesadas tanto de forma directa como indirecta, desarrollen un proceso de intelección, en la cual, la ousía, riqueza o propiedad (Heidegger, 2006) sea el entendimiento epistemológico sistémico, que implique una comprensión completa y profunda, en la cual el conocimiento que tengan los implicados sobre la evaluación curricular, consideren las diversas interconexiones e interacciones entre los diferentes elementos del sistema, teniendo en consideración su dinamismo y complejidad.

Este proceso intelectivo proporciona en los involucrados en proceso de valoración institucional, enjuiciamientos que responden a un entendimiento epistémico como una consecuencia del deber. Para ello, inicialmente se tomará como referente inaugural el entendimiento epistemológico en orden a las cuatro fases planteadas en el modelo epistemológico:

6.8.1 Fase I: Diagnóstico y sensibilización.

Esta fase tiene por objeto que las subcomisiones curriculares (en caso de que las instituciones universitarias contemplen esta figura) de cada escuela conozcan y comprendan la importancia de la dimisión ontológica curricular existente en la institución y a su vez se active interés por generar un proceso intelectivo que permita

crear una cultura de la evaluación curricular. Por ello, se propone desarrollar un proceso de sensibilización en dos fases:

- **Fase I: Revisión y comprensión de las bases institucionales sobre las cuales se asienta el diseño y desarrollo curricular.**

1. Proyecto institucional.
2. Modelo pedagógico.
3. Enfoque curricular por competencias asumido.

- **Fase II: Análisis y sensibilización en cuanto a la relevancia de la evaluación y sus fisionomías:**

1. Epistemológicas.
2. Ontológicas.
3. Teleológicas.
4. Metodológicas presentes en la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario.

El entendimiento de estos elementos conlleva a que los stakeholders, es decir, las partes interesadas tanto de forma directa como indirecta de las subcomisiones curriculares comprendan y organicen la información que procede del contexto dentro del sector universitario. El proceso de intelección durante la fase diagnóstica, permite a la Comisión Institucional de Currículo, a las subcomisiones curriculares, en síntesis, a todas las partes interesadas, el entendimiento en profundidad, con el objeto de que puedan captar las relaciones y conexiones que emergen durante la identificación de las

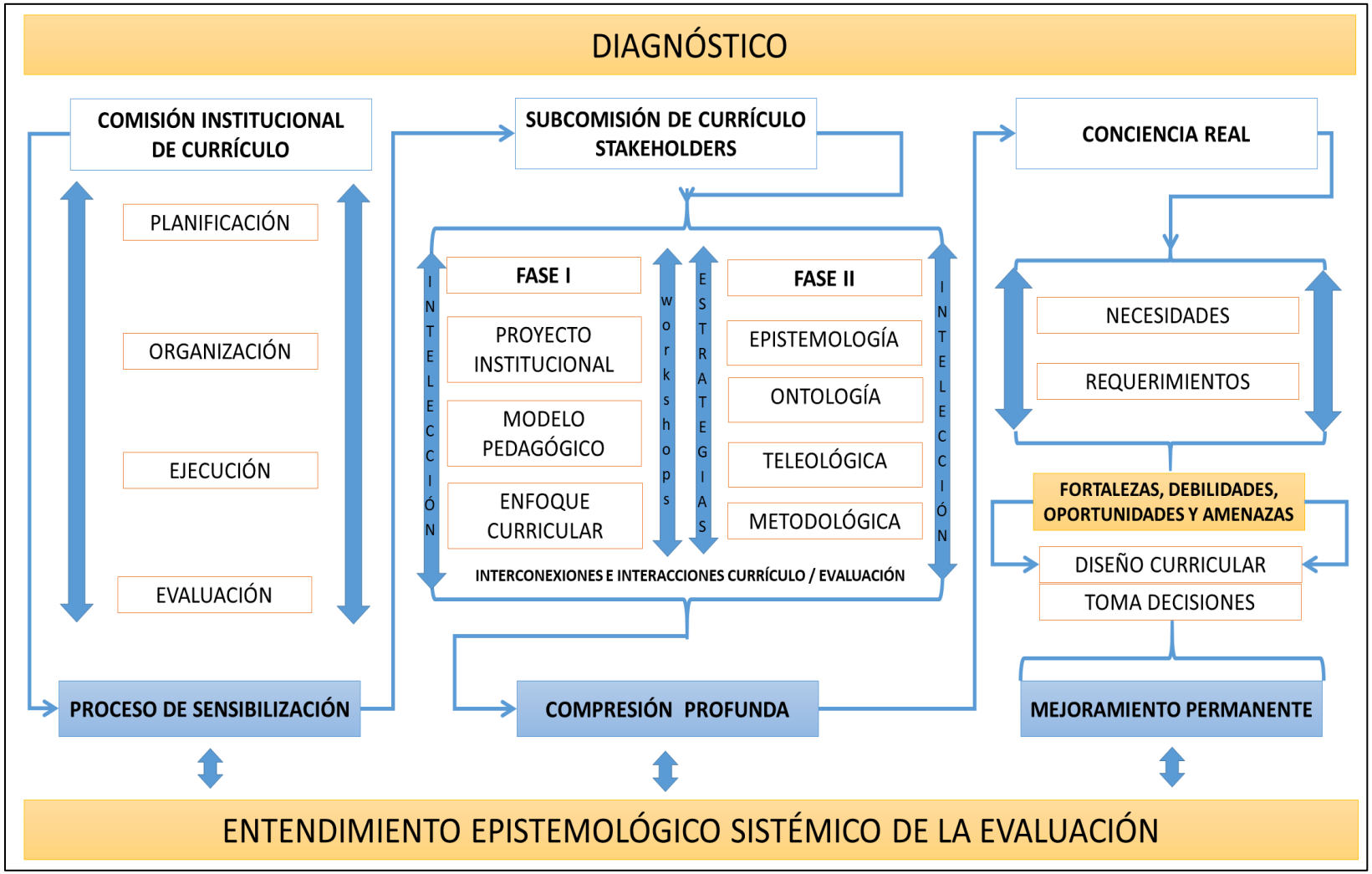
necesidades y requerimientos presentes en todos los elementos que conforman el diseño curricular.

Para lograr este proceso de entendimiento será necesario que las organizaciones educativas insertas en el sector universitario a través de la Comisión Institucional de Currículo, planifiquen, organicen, ejecuten y evalúen un proceso de sensibilización Institucional, en la cual las partes interesadas desarrollen una conciencia real, sobre las necesidades y requerimientos curriculares, a fin de identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas presentes en el actual diseño curricular para tomar decisiones que permitan promover permanentementes cambios que mejoren la calidad de todos los proceso.

El proceso de sensibilización en sus dos fases se llevará a cabo, a través de un conjunto de workshops, con el propósito de que los implicados, desarrollen el compromiso y trabajo en conjunto, el aprendizaje práctico, la innovación y la resolución de dificultades, a fin de que se fomente en profundidad la intelección del proceso de evaluación curricular y el entendimiento activo y creativo sobre las diversas interconexiones e interacciones entre los diferentes componentes del sistema curricular, presente en las instituciones educativas insertas en el sector universitario. Como estrategias de trabajo se proponen el estudio de caso y el juego de roles; la combinación dinámica de estas actividades interactivas, posibilitará que los implicados pongan en marcha una instrumentación pragmática de las pericias, destrezas, y habilidades cognoscitivas adquiridas en el proceso de intelección curricular. La ejecución de estas actividades propicia el desarrollo del pensamiento crítico, la cooperación institucional y la reflexión sobre las oportunidades de mejora curricular.

Figura 48

Fase diagnóstica.



Elaboración: propia (2023)

6.8.2 Fase II: Planificación estratégica.

En esta fase las subcomisiones curriculares de cada escuela con asistencia de la Comisión Institucional de Currículo, diseñarán un conjunto acciones a corto, mediano y largo plazo, con el objeto de mejorar permanentemente las organizaciones educativas universitarias, a la luz de los hallazgos que se deriven de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas presentes en el diseño curricular.

La Comisión Institucional de Currículo en conjunto con las subcomisiones revisará y actualizará constantemente la pertinencia de las estrategias que se diseñen a corto, mediano y largo plazo, a fin de que las acciones resulten significativas para las organizaciones educativas insertas en el sector universitario. Las estrategias que se proponen a corto, mediano y largo plazo para mejorar permanentemente a las instituciones universitarias a partir del proceso evaluador serían las siguientes:

Tabla 53

A corto plazo.

TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
Propuesta de acciones a seguir a corto plazo.	• Proponer un plan de formación institucional permanente a los stakeholders sobre los elementos epistemológicos, ontológicos, teleológicos y axiológicos presentes el proceso de evaluación curricular. • Desarrollar semestralmente un proceso de sensibilización institucional, en el cual las partes

TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
	interesadas desarrollen una concienciación que permita valorar la calidad en cuanto a las interconexiones e interacciones de los criterios de funcionalidad, eficacia, eficiencia, coherencia, equidad y pertinencia del diseño curricular. • Organizar mensualmente grupos focales con estudiantes y profesores, con el propósito de valorar conscientemente, si el plan de estudios, está logrando o no los objetivos que se formularon en el diseño curricular y el desarrollo de las competencias previstas para el perfil del egresado. • Revisión semestral de los planes de estudios de cada escuela, con el objeto de adecuar el enfoque pedagógico, los métodos de enseñanza, las metas de aprendizaje y la combinación dinámica de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. • Tomar decisiones que innoven constantemente la calidad del diseño curricular por competencias, con el objeto de que las instituciones educativas insertas en el sector universitario, respondan a los

TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
	desafíos que imprime el devenir social, económico, político y cultural.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 54

A mediano plazo.

TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
Propuesta de acciones a seguir a mediano plazo.	• Desarrollar un proceso de evaluación interna que permita a los involucrados autoreconocer las necesidades y requerimientos de las áreas curriculares que requieren mejoramiento. • Ofrecer permanente retroalimentación a todos los involucrados a través de las subcomisiones de currículo bajo la supervisión de la Comisión Institucional de Currículo, con el objeto de que puedan tomar conciencia sobre los aspectos que se deben potenciar continuamente en el devenir del desarrollo curricular. • Evaluar la satisfacción docente y estudiantil en cuanto a la funcionalidad, eficacia, eficiencia, coherencia, equidad y pertinencia del diseño curricular por competencias.

TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
	• Proponer el benchmarking interno y externo como un mecanismo útil para precisar oportunidades que mejoren la calidad del diseño curricular. • Tomar decisiones que innoven constantemente la calidad del diseño curricular por competencias, con el objeto de que las instituciones educativas insertas en el sector universitario, respondan a los desafíos que imprime el devenir social, económico, político y cultural.

Fuente: Fuente elaboración (2023).

Tabla 55

A largo plazo.

TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
Propuesta de acciones a seguir a largo plazo.	• Evaluar el impacto que tienen los egresados en el campo laboral, por lo que será necesario realizar un monitoreo permanente a través de la dirección o coordinación de empleabilidad. • Generar alianzas con el sector laboral para

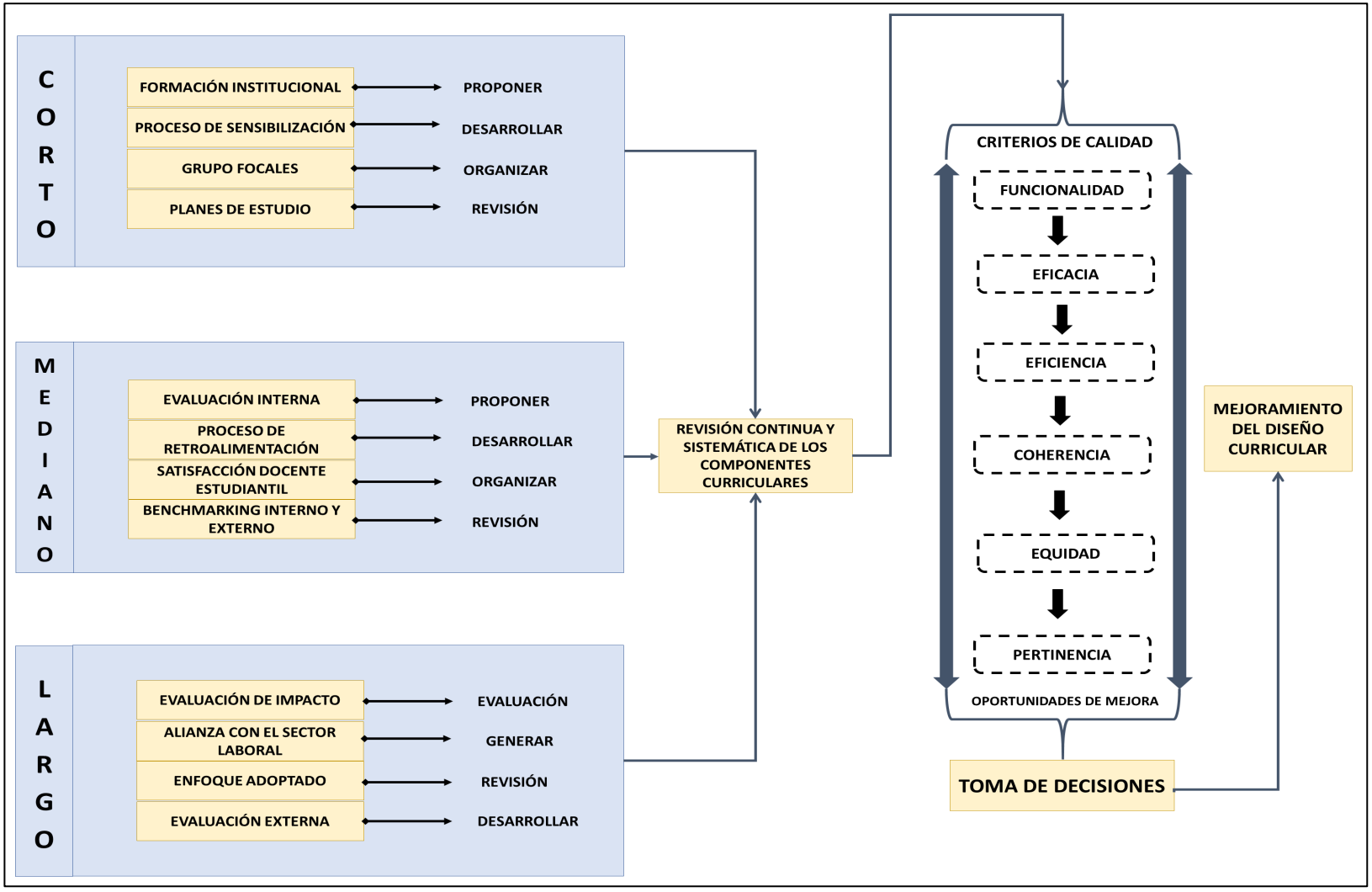
TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
	identificar los requerimientos y necesidades del mercado empresarial, que permitan tomar decisiones que mejoren la calidad de enfoque por competencias, los métodos de enseñanza y las metas de aprendizaje. • Revisar detalladamente el enfoque adoptado para el diseño de los planes de estudio, con el objeto determinar el grado de relevancia y pertinencia en relación con los requerimientos y exigencias fundamentales del contexto laboral, social, económico, político y cultural. • Recolectar información sobre las competencias, habilidades y destrezas cognitivas que deben tener los egresados a fin de que satisfagan las necesidades del mercado empresarial. • Desarrollar un proceso de evaluación externa que posibilite identificar los diversos ámbitos del currículo que requieren mejoramiento y de acciones correctivas que aseguren la calidad en cuanto a la funcionalidad, eficacia, eficiencia,

TEMPORALIDAD	ESTRATEGIAS
	coherencia, equidad y pertinencia del diseño curricular. • Tomar decisiones que innoven constantemente la calidad del diseño curricular por competencias, con el objeto de que las instituciones educativas insertas en el sector universitario, respondan a los desafíos que imprime el devenir social, económico, político y cultural.

Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 49

Fase de planificación estratégica.



Fuente: Elaboración propia (2023)

6.8.3 Fase III: Orientaciones curriculares.

En esta fase las subcomisiones curriculares de cada escuela con asistencia de la Comisión Institucional de Currículo proporcionarán un conjunto de recomendaciones atendiendo al tipo de orientación que sea requerida. El propósito esencial de esta fase reside en proporcionar un marco orientador para en asegurar que todos los involucrados, tanto de forma directa como indirecta, conduzcan el proceso evaluador desde el entendimiento en profundidad sobre las interconexiones e interacciones presentes en los métodos de enseñanza y evaluación, los fines y propósitos del currículo, el enfoque por competencias adoptado en el diseño curricular, los plazos y recursos para administrar el proceso evaluador, el contenido declarado en los planes de estudios, los riesgos que conlleva un mal enjuiciamiento curricular, la evaluación del desempeño docente y estudiantil, el provecho de una destacada gestión administrativa, las condiciones físicas-estructurales, las incidencias del contexto, la calidad en las competencias de los egresados, las relaciones de universidad con el campo empresarial, entre otros componentes y subcomponentes de análisis curricular,

Las orientaciones se ofrecen como una herramienta útil y valiosa que favorecen sustancialmente el entendimiento de la labor evaluadora, a fin de que los implicados consoliden una óptica general sobre la dinámica que se circunscribe en el enjuiciamiento de las organizaciones universitarias. El modelo epistemológico ofrece los siguientes tipos de orientaciones:

1. Orientaciones preinstruccionales.
2. Orientaciones coinstruccionales.
3. Orientaciones posinstruccionales.

Las subcomisiones curriculares de cada escuela, con monitoreo de la Comisión Institucional de Currículo, proporcionará a través de talleres formativos, diversas recomendaciones preinstrucciones (antes de comenzar el proceso de evaluación curricular), coinstruccionales (durante el proceso de evaluación curricular) posintruccionales (Después de ejecutar el proceso de evaluación curricular). Ahora bien, los workshops se dictarán bajo la modalidad presencial y no presencial en línea de carácter síncrono, con el objeto de que los involucrados, tanto de forma directa como indirecta, cuenten con canales informativos que se adapten a las necesidades del contexto institucional. A continuación, se ofrecen algunas recomendaciones de acuerdo con la tipología:

Tabla 56

Orientaciones preinstruccionales.

RECOMENDACIÓN	EFECTO
Establecer las metas que se aspiran obtener.	Este aspecto posibilitará que los implicados encaminen sus ideas, acciones, planes y futuras decisiones, a ser tomadas durante el enjuiciamiento evaluador.
Conceptualizar con perspicuidad los criterios de calidad institucional.	Este elemento concederá que los involucrados realicen una valoración del currículo apegada los principios de justicia y objetividad.

RECOMENDACIÓN	EFECTO
Revisar con rigor sistemático los componentes del diseño curricular.	Este factor permitirá que los implicados detecten las áreas curriculares que ameritan mejoramiento, a fin de que las acciones y decisiones que se adopten giren en orden a la valoración integral de los siguientes componentes: - Los fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, históricos. - Los propósitos y fines del diseño curricular. - Los planes de estudio, programas y planes de clases. - Los procesos de gestión académica, - Los procesos de gestión administrativa, - Los planes de mejora permanente - El impacto de los resultados
Recolectar datos, documentos y registros notables.	Este proceso amplía el panorama epistémico de los implicados, dado que, la información tanto cualitativa como cuantitativa incrementa el entendimiento del proceso evaluador, que afecta las tareas y juicios que se tomarán.

RECOMENDACIÓN	EFECTO
Incluir a los actores directos e indirectos.	Implicar a estudiantes, profesores, coordinadores, directores, decanos, personal administrativo, empleados, empleadores, todos los responsables del proceso evaluador, es sumamente provechoso, ya que, asegura la pluralidad de enfoques y puntos de vista en las acciones y decisiones que se asumirán.
Crear un plan de acción.	Esta fase resulta ser de gran apoyo para todos los involucrados en el proceso de evaluación curricular, ya que, respalda que los intereses enmarcados en el mejoramiento del currículo, sean eficientes, justos y objetivos.
Establecer el seguimiento valorativo y sistemático de los resultados.	El proceso de evaluación curricular no se concibe como una tarea acabada, sino como una labor de enjuiciamiento perfectible. Por ello, los implicados se asegurarán permanentemente de valorar de forma sistémica que las mejoras instrumentadas sean relevantes y pertinentes.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 57

Orientaciones coinstruccionales.

RECOMENDACIÓN	EFECTO
Ofrecer permanente retroalimentación a todos los involucrados.	La retroalimentación es una orientación relevante para todos los involucrados en el proceso de evaluación curricular, ya que pueden tomar conciencia sobre los aspectos que se deben potenciar continuamente en el devenir del desarrollo curricular.
Incluir a todos los actores directos e indirectos.	Implicar a estudiantes, profesores, coordinadores, directores, decanos, personal administrativo, empleados, empleadores, todos los responsables del proceso evaluador, durante el proceso evaluador, es de capital importancia, puesto que, se garantiza que los intereses y aspiraciones curriculares cuenten con múltiples perspectivas al momento de asumir decisiones.
Tomar decisiones que innoven constantemente.	Para mejorar la calidad del diseño curricular por competencias los implicados podrán tomar decisiones en atención a los criterios de funcionalidad,

RECOMENDACIÓN	EFECTO
	eficacia, eficiencia, coherencia, equidad y pertinencia, esta orientación busca, que las acciones ofrezcan soluciones creativas e innovadoras en el contexto de las instituciones educativas insertas en el sector universitario.
Generar consenso, confianza y cooperación.	Es necesario propiciar un entorno de participación activa, en la cual los involucrados, fomenten el dialogo, el trabajo en equipo, la reflexión crítica, el intercambio de opiniones y proposiciones de resoluciones. Esta recomendación permite que se establezcan acciones y se adopten decisiones colegiadas que permitan mejorar el diseño curricular.
Fomentar medios de intercomunicación claros, oportunos y justos.	Los implicados en el proceso de enjuiciamiento institucional, requieren vías o canales de comunicación en la cual puedan expresar con confianza y libertad sus argumentos y propuestas de solución y así garantizar el máximo de reciprocidad en la implementación de acciones innovadoras.

RECOMENDACIÓN	EFECTO
Crear un clima que favorezca el pensamiento crítico.	Los involucrados necesitan contar con un entorno que propicie la reflexión, el análisis y la compresión de todos los componentes curriculares, para que así, puedan ser capaces de crear opiniones y sustentos, que les permita identificar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas presentes en el diseño curricular.
Promover una cultura de revisión y mejoramiento permanente de carácter sistemático.	El desarrollo de una conciencia real en los implicados en el proceso de evaluación curricular, posibilita la revisión permanente y sistemática de todos los componentes curriculares, asumiendo la misma, como un conjunto de oportunidades que permiten el mejoramiento de las universidades.
Implementar acciones de liderazgos transformacionales.	Esta recomendación conlleva a que desde la cooperación y participación colegiada emerjan líderes que inspiren, motiven e involucren a todos los implicados en el proceso de evaluación curricular, a fin de que logren un alto nivel de rendimiento y entendimiento

RECOMENDACIÓN	EFECTO
	curricular.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 58

Orientaciones posinstruccionales.

RECOMENDACIÓN	EFECTO
Establecer el seguimiento valorativo y sistemático de los resultados.	El proceso de evaluación curricular no se concibe como una tarea acabada, sino como una labor de enjuiciamiento perfectible. Por ello, los implicados se asegurarán permanentemente de valorar de forma sistémica que las mejoras instrumentadas sean relevantes y pertinentes.
Evaluar el efecto de la eficacia y eficiencia.	En el devenir del tiempo será necesario que los implicados en el proceso de evaluación curricular evalúen el impacto de las acciones de mejoramiento en cuanto al logro de las metas, la excelencia operacional, la satisfacción de los clientes, la optimización de los costos, y la creatividad educativa (eficacia) además del volumen de recursos empleados para alcanzar los

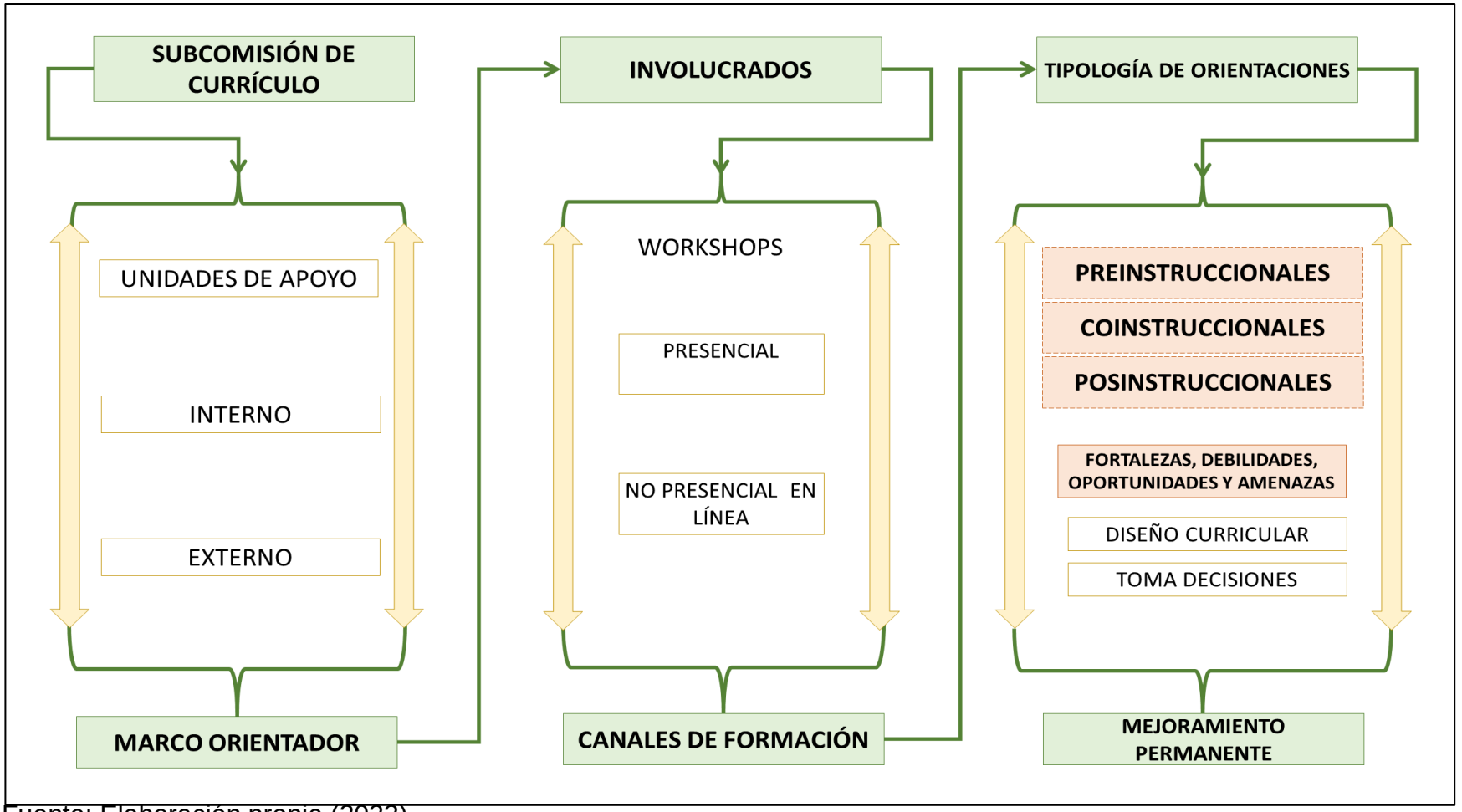
RECOMENDACIÓN	EFECTO
	objetivos (Eficiencia).
Proporcionar los recursos necesarios.	Instrumentar acciones de mejoramiento en las diversas áreas curriculares conlleva la designación de recursos materiales, financieros, tecnológicos y humanos, que permitan llevar a término los cambios planeados.
Interpretar los frutos y resultados de la evaluación curricular.	Esta orientación conlleva al análisis detallado e integral de los hallazgos derivados del proceso de evaluación, a fin de detectar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
Divulgar los resultados y las propuestas de mejoramiento.	Para logar la confianza y la participación creativa y activa de todos los involucrados en las acciones de mejoramiento permanente, es esencial que se den a conocer de forma precisa y objetiva los resultados y las propuestas.
Auditar permanentemente de las propuestas y acciones de mejoramiento.	El proceso de auditoria permite asegurar la calidad de los planes y acciones de mejoramiento curricular, con el propósito de sean pertinentes y relevantes. La ejecución continua y sistemática de auditorías tanto internas como externas,

RECOMENDACIÓN	EFECTO
	posibilita que los implicados en el proceso evaluador reciban opiniones y argumentos proposicionales que direccionen la toma de decisiones correctivas.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Figura 50

Fase de orientaciones.



Fuente: Elaboración propia (2023)

6.8.4 Fase IV: Revisión permanente.

El continuo devenir del tiempo es un factor que incide ineludiblemente en la physis, es decir, en la naturaleza tal y como es en su conjunto. En este proceso de sucesivos cambios, los acontecimientos, hechos, situaciones, entre otras circunstancias, se ven inalienablemente subordinadas hacia un innato y perenne avance prospectivo. En efecto, todos los aspectos circunscritos en la realidad van evolucionando y adaptándose al contexto en el cual se desarrollan; ahora bien, este progreso ininterrumpido también impacta en el desarrollo educativo de los individuos, por tanto, el diseño curricular de las instituciones educativas insertas en el sector universitario, han de adecuarse, renovarse, modernizarse y adaptarse a los constantes desafíos que la sociedad demanda del sistema educativo.

Para generar tal transformación el modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario, plantea como nota sustantiva la revisión permanente sobre las interconexiones e interacciones presente en todos los componentes curriculares, con el propósito de asegurar la calidad del diseño curricular en cuanto a su funcionalidad, eficacia, eficiencia, coherencia, equidad y pertinencia.

Esta fase planteada en el modelo epistemológico estará a cargo de las subcomisiones curriculares de cada escuela, con cooperación de la Comisión Institucional de Currículo y el involucramiento activo de los stakeholders, los cuales asumirá como nota sustantiva la revisión y mejoramiento curricular permanente, esta labor de renovación, transformación, adecuación y actualización cíclica resulta ser muy provechosa y significativa para las instituciones universitarias. No obstante, promover este conjunto de ajustes curriculares, requiere del compromiso y responsabilidad de todos los actores involucrados en el proceso de enjuiciamiento

curricular. Por tanto, la revisión continua de los componentes curriculares tomará como referente los siguientes fundamentos.

Tabla 59

Fundamentos.

RAZÓN / MOTIVO	IMPLICACIÓN CURRICULAR
La necesidad de correspondencia con la visión y misión institucional.	La verificación periódica sobre la congruencia en las acciones, tareas y procesos curriculares de las universidades, permite garantizar que los planes de acción estratégica y la toma de decisiones fundamentales guarden coherencia y consistencia, con la representación prospectiva de lo que la organización educativa persigue a corto, mediano y largo plazo. Además de examinar si los valores y principios que orientan los planes de estudio, los programas curriculares, el desarrollo de la calidad educativa, la construcción de saberes por medio de la investigación, la consolidación de un proceso de aprendizaje bajo el enfoque por competencias, la integralidad formativa, la gestión curricular, entre

RAZÓN / MOTIVO	IMPLICACIÓN CURRICULAR
	otras actividades, están alineadas con los objetivos y principios axiológicos de la organización universitaria. El proceso de revisión permanente admite identificar si es o no necesaria una renovación curricular, a fin de que la toma de decisiones y los planes de solución se direccionen hacia el mejoramiento de las metas definidas.
La necesidad de alineación de los planes y programas de estudio en el enfoque por competencias.	El diseño curricular que ha adoptado un enfoque por competencias prevé necesariamente un tratamiento holístico, que tome en consideración todas sus partes y múltiples interacciones, con el propósito de que los estudiantes (considerados agentes protagónicos del proceso de aprendizaje) logren desplegar y combinar de forma autónoma y dinámica un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que permita emprender acciones y soluciones estratégicas, ante las complejas exigencias del contexto.

RAZÓN / MOTIVO	IMPLICACIÓN CURRICULAR
	Para asegurar el cumplimiento de este cometido, será necesario instrumentar un proceso de revisión curricular permanente, con el propósito de que los programas y planes de estudio estén alineados con el enfoque por competencias asumido y que a su vez centren el aprendizaje hacia el desarrollo integral de las potencialidades del estudiante. Esta revisión periódica de la alineación no solo del plan de estudio o programa curricular, sino también las actividades de gestión académico - curricular, posibilita la renovación, adecuación y actualización continua del perfil integral. Esto asegura que los egresados desarrollen competencias tanto generales como profesionales con el objetivo de transformar los contenidos en resultados objetivos, pertinentes y relevantes. Para lograr el desarrollo de las

RAZÓN / MOTIVO	IMPLICACIÓN CURRICULAR
	competencias en las universidades, es necesario que desde la revisión permanente, la gestión curricular compruebe la articulación o brechas entre las competencias y criterios de desempeño planteados en el proceso de enseñanza y las competencias y criterios concebidos en el perfil de egreso, con la intención de tomar decisiones que permitan determinar con responsabilidad y compromiso ético el desarrollo del perfil de las competencias establecidas.
La necesidad de mejoramiento permanente del diseño curricular.	El sostenido devenir de la realidad social, política, económica, cultural y educativa se ha visto impactado significativamente, por el complejo proceso de globalización, que busca consolidar vínculos de interconexión mundial. Esta exponencial interrelación de carácter global, se ha visto especialmente favorecida en los últimos

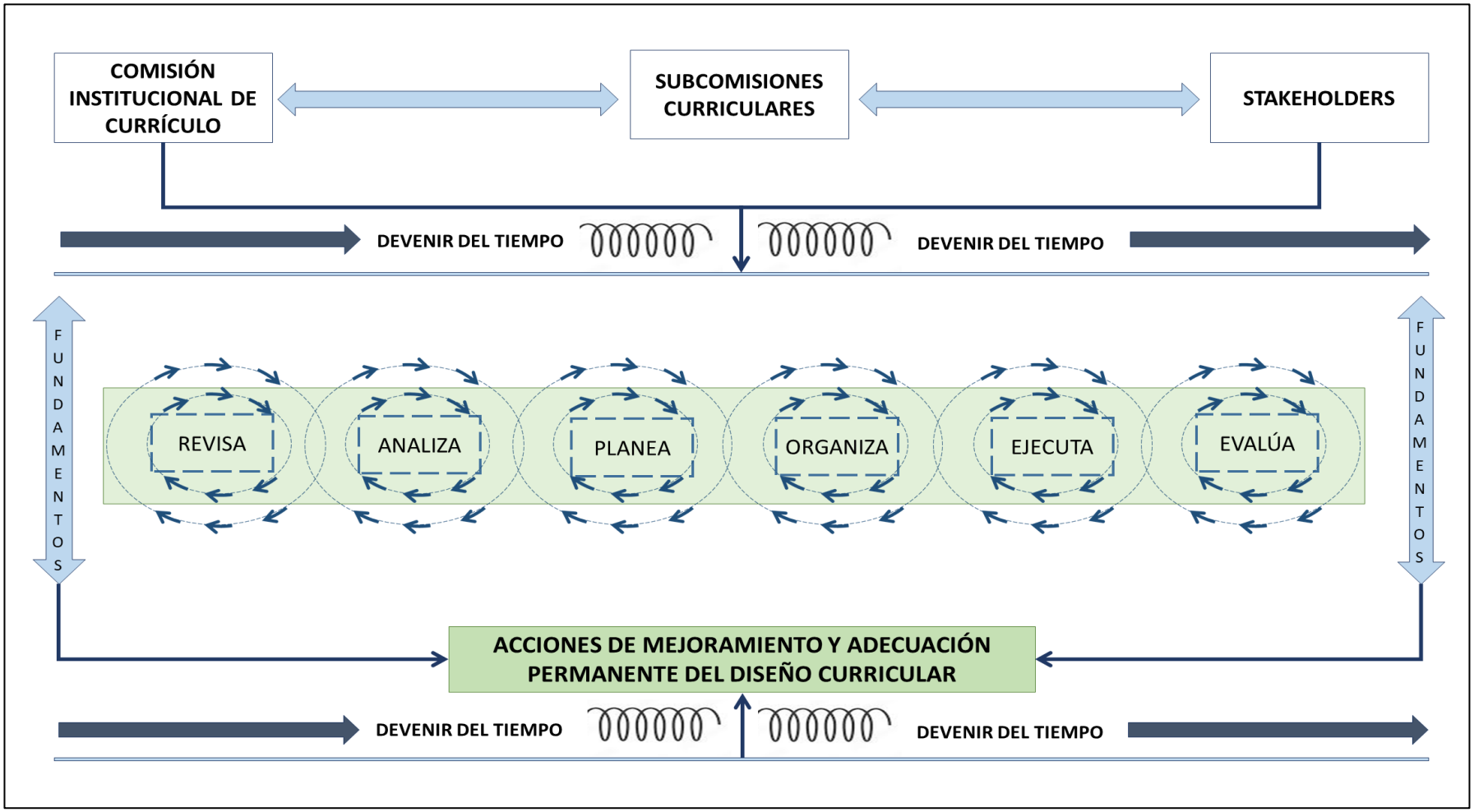
RAZÓN / MOTIVO	IMPLICACIÓN CURRICULAR
	tiempos, por el acelerado crecimiento de las nuevas tecnologías. Este vertiginoso escenario de avances repercute en el ámbito educativo, por lo que, es sumamente necesario que la gestión curricular en las universidades revise permanentemente las estrategias pedagógicas, los propósitos que se persiguen con el aprendizaje bajo un enfoque por competencias, los métodos de enseñanza, el sistema de evaluación, la arquitectura de los contenidos, entre otros componentes curriculares, con la finalidad asegurar que los continuos ajustes y mejoras del diseño curricular, apunten hacia los beneficios que ofrecen las interconexiones de una educación en la cual se desarrollan competencias globales, programas y planes de internacionalización y de intercambio global para estudiantes y profesores, las posibilidades y ventajas que ofrece en aprendizaje virtual.

RAZÓN / MOTIVO	IMPLICACIÓN CURRICULAR
	En síntesis, la revisión permanente, inaugura un camino de renovación y equidad curricular, que posibilita que todos los componentes del diseño curricular puedan evolucionar y adaptarse al emergente contexto que preceptúa el devenir globalizador.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Figura 51

Revisión permanente.



Fuente: Elaboración propia (2023)

6.8.5 Criterios para conceptualizar la calidad.

Promover la evaluación del currículo por competencias en las organizaciones educativas insertas en el sector universitario, es un proceso profusamente complejo por su multiforme dinamismo y por el conspicuo conocimiento que se requiere para reconocer las diversas interconexiones e interacciones de todos los componentes curriculares. Evaluar continuamente el diseño curricular, conlleva intrínsecamente el reconocimiento de la potencialidad presente en el desarrollo curricular, es decir, lo que se es y a su vez, admitir lo que se busca ser, en cuanto acto perfecto de lo que se es. Este presupuesto filosófico origina en el proceso de valoración curricular, la acción perenne de devenir hacia un referente prospectivo, el cual posibilite elevar (cellere) y cumplir de forma sobresaliente (excellere) los procesos y los resultados circunscritos en el diseño curricular. Estas propiedades o atributos esenciales constituyen una aproximación semántica al polisémico concepto de calidad, puesto que la conceptualización viene a ser concebida como el factor indispensable "multidimensional, relativo y contextual" (De Miguel, 1997, p. 147).

Por ello, el modelo epistemológico propuesto producto de la emergencia de los datos derivados de los hallazgos empíricos, estima conceptualizar la calidad (Cellere y excellere) del diseño curricular a través de seis criterios interrelacionados:

- Funcionalidad, eficacia, eficiencia (Inf. 1: 41-42).
- Coherencia, equidad (Inf. 3: 1117).
- Pertinencia (Inf. 5: 1238).

Estos criterios constituyen un marco de referencia medular para estimar si el diseño curricular propuesto eleva y sobresale en "cumplimiento del mandato constitucional" (De Miguel, 1997, p. 160) en cuanto a procesos y resultados

esperados. Es importante señalar, que estos criterios producto de la evidencia empírica pretenden ser “un marco de calidad preciso y acordado en líneas generales en el que puedan darse procesos de evaluación” (UNESCO, 2016, p. 40).

Ahora bien, los indicadores de actuación de acuerdo con los criterios de calidad, serán definidos por las organizaciones educativas universitarias, tomando como punto de referencia, los propósitos que se persiguen en el proceso de evaluar un currículo por competencias, por tanto, un aspecto importante que ha de tener la Comisión Institucional de Currículo, las subcomisiones curriculares y todos los actores involucrados, es el contexto, bajo el cual se lleve a cabo el proceso de enjuiciamiento curricular, por ello, los indicadores de actuación deben ser redactados con precisión y claridad de manera que permita a los evaluadores generar un proceso intersubjetivo que posibilite obtener información objetiva, medible y alcanzable en lo concerniente al desarrollo y cumplimiento de los propósitos concebidos en el diseño curricular para así tomar las decisiones y acciones correctivas que mejoren la calidad de todos los componentes del diseño curricular.

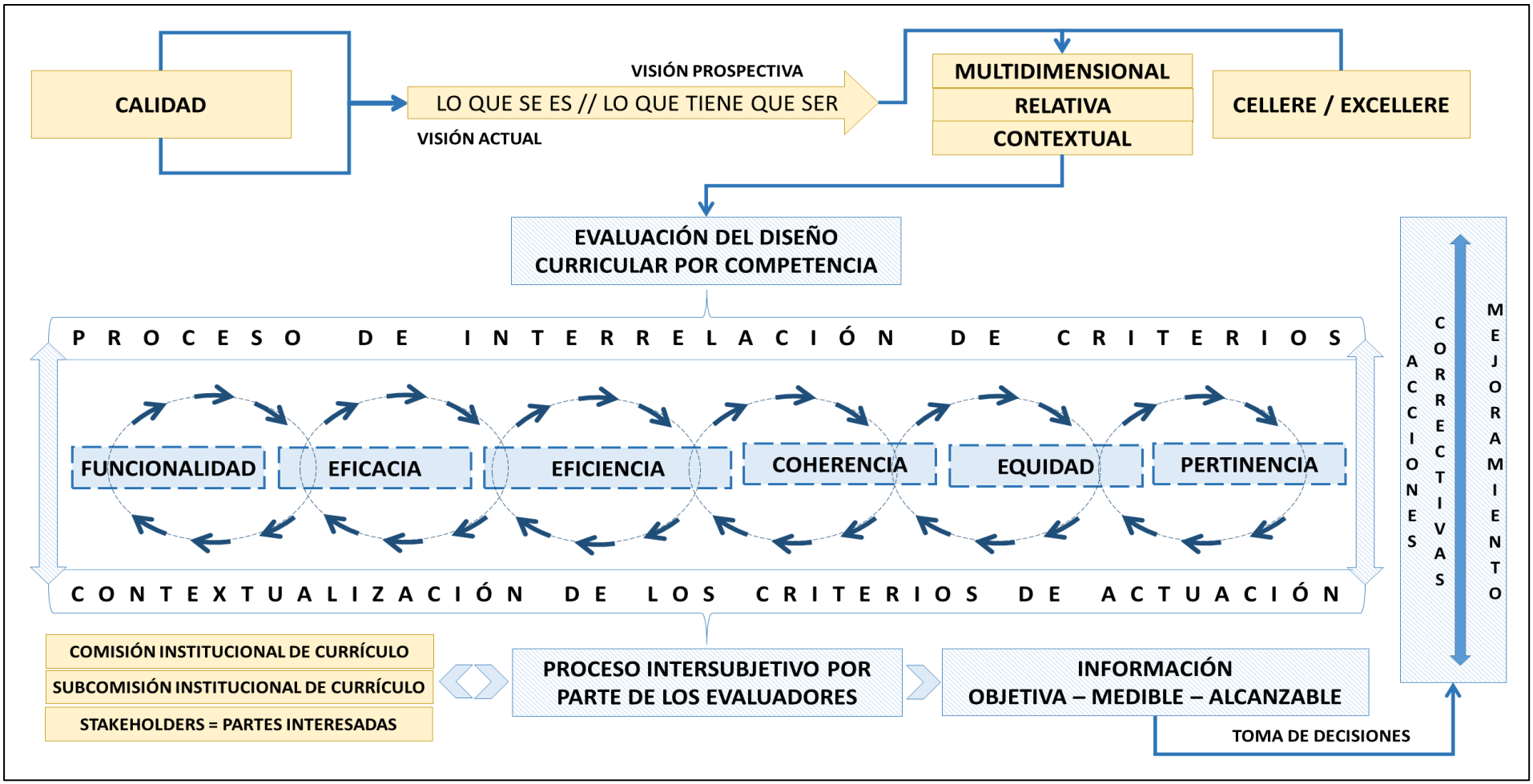
Finalmente, a continuación se ofrecen un conjunto de referentes conceptuales respecto a los criterios de funcionalidad, eficacia, eficiencia, coherencia, equidad y pertinencia:

- **Funcionalidad**: entendemos todas aquellas variables que hacen referencia al contexto y que fundamentan de una manera clara el proceso educativo: serían, entre otras, las aspiraciones de la institución educativa, fines, valores, necesidades sociales. (Osoro y Carrulla, 1993, p. 47).

- **Eficacia y eficiencia:** Son atributos de acción pública que nos muestran la medida en que son alcanzados los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea. (UNESCO, 2007 p. 5).
- **Coherencia:** Para algunos autores llamada también congruencia; se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior (López, 2011, p. 60)
- **Equidad** significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. (UNESCO, 2007 p. 5).
- **Pertinencia** alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. (UNESCO, 2007 p. 9).

Figura 52

Criterios para conceptualizar la calidad.



Fuente: Elaboración propia (2023)

Capítulo VII
VALIDACIÓN DEL MODELO

7.1 Introducción.

En este capítulo se ofrece un panorama general sobre el proceso de validación que se empleó para comprobar la confirmabilidad (Hernández, 2014), es decir, la credibilidad objetiva de la investigación y confiabilidad de los presupuestos epistémicos derivados de la información producto de la emergencia de los datos. Por ello, para asegurar la calidad de la información presente el modelo epistemológico, se llevó a cabo un proceso de validación de expertos que según Escobar y Cuervo (2008) definen como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29) recurriendo al análisis crítico, sistemático y riguroso a fin de indicar el grado de calidad del modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario, en orden a la coherencia, relevancia y utilidad. El proceso de validación esbozado persiguió claramente que los expertos en evaluación curricular ofrecieran aportes sobre la correlación semántica y lógica circunscrita en las ideas y elementos que dan fundamento al modelo.

El proceso de validación que a continuación se presenta se estructuró de la siguiente forma:

1. Propósito general de la validación.
2. Metodología de validación.

3. Resultados de validación.
4. Discusión de la validez
5. Conclusiones

7.1 Propósito general de la validación.

La validación de expertos se realizó para asegurar la confirmabilidad, confianza, objetividad, transparencia y calidad de la información presente el modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario, por medio de la comprobación de la objetividad, consistencia, coherencia, cohesión textual y fundamentación teórica.

7.2 Metodología de validación.

A continuación, se ofrece una secuencia lógica sobre el procedimiento que se utilizó para llevar a cabo el proceso de validación del modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario por medio de expertos en el área curricular.

7.2.1 Selección de los validadores.

Se seleccionaron los expertos validadores tomando en consideración el amplio conocimiento, la experiencia crítico empírico-racional, las competencias y destrezas validadoras, con el propósito de que la información y la evidencia ofrecida sobre la evaluación curricular, contaran con objetividad e imparcialidad. En la siguiente tabla se indica el área de experticia del jurado validador.

Tabla 60

Área de experticia del jurado validador.

EXPERTO	ÁREA DE EXPERTICIA
Validador n° 1	Gestión en tecnología y currículo.
Validador n° 2	Gestión de procesos curriculares.
Validador n° 3	Gestión en administración curricular.

Fuente: Elaboración propia (2023)

7.2.2 Instrumento de validación.

Se elaboró un instrumento para que los expertos validadores examinaran la objetividad, consistencia, coherencia, cohesión textual y fundamentación teórica del modelo epistemológico. Ahora bien, en la siguiente tabla se ilustra el encabezado inicial que se incorporó en el instrumento de validación.

Tabla 61

Encabezado inicial.

Elementos	Descripción
Título de la tesis.	Modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario.
Línea de investigación.	Currículo y evaluación
Objetivo General del modelo.	Ofrecer orientaciones para el abordaje de la evaluación del currículo por competencias de manera integral y participativa en el sector universitario.

Elementos	Descripción
Objetivos específicos del modelo epistemológico.	4. Sensibilizar a la comunidad universitaria en cuanto a la relevancia de las fisionomías epistemológicas, ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario. 5. Ofrecer un conjunto de fundamentaciones teórico-empíricas que contribuyan en la compresión del proceso de evaluación como camino al perfeccionamiento curricular de las organizaciones educativas insertas en el sector universitario. 6. Plantear la revisión permanente como nota sustantiva para el mejoramiento de los procesos curriculares y administrativos.
Validación.	Yo, **XXX**, portador (a) del número de cédula de identidad **Nº XXXX** certificó que se validó el modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Además el instrumento de validación contó con una escala de estimación, con la finalidad de que los expertos validadores corroboraran el grado de cumplimiento de cinco criterios por medio de tres niveles descriptivos. En la siguiente tabla se ilustra la

constitución de los criterios y niveles descriptivos señalados para llevar a cabo el proceso de verificación sobre el nivel de cumplimiento.

Tabla 62

Criterios y niveles descriptivos.

N°	CRITERIOS A EVALUAR	NIVELES DESCRIPTIVOS		
		Bajo	Medio	Alto
1	Establecer las metas que se aspiran obtener.			
2	Consistencia en la fundamentación teórica del modelo.			
3	Logro en la coherencia y cohesión textual como evidencia de los aspectos formales del manuscrito.			
4	La fundamentación teórica ofrece soporte epistemológico que oriente al modelo.			
5	Consistencia interna de todos los componentes del modelo.			

Fuente: Elaboración propia (2023)

Aunado a ello, en el instrumento de validación se incorporó un campo para que los validadores proporcionaran una descripción pormenorizada a través de sugerencias y comentarios sobre los aspectos logrados y los elementos o áreas por potenciar. En la siguiente tabla se muestra el diseño de la misma.

Tabla 63

Detalles cualitativos de la valoración.

DESCRIPCIÓN PORMENORIZADA
Sugerencias y comentarios del experto validador:

Fuente: elaboración propia (2023)

Finalmente, el instrumento de validación fue enviado a los expertos validadores a través de un correo electrónico con copia a la profesora tutora-asesora. El tiempo de respuesta por parte de los expertos validadores se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 64

Tiempo de respuesta de los evaluadores.

EXPERTO	TIEMPO DE RESPUESTA
Validador n° 1	672 horas (28 días)
Validador n° 2	360 horas (15 días)
Validador n° 3	96 horas (4 días).

Fuente: Elaboración propia (2023)

7.3 Resultados de validación.

La finalidad de la validación residió comprobar la objetividad, consistencia, coherencia, cohesión textual y fundamentación teórica presente el modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario. Por lo que los validadores señalaron lo siguiente:

1. Los objetivos propuestos para el modelo epistemológico manifiestan objetividad y factibilidad, aunque recomiendan revisar el alcance contextual del primer objetivo específico.
2. La consistencia de la fundamentación teórica presente en el modelo epistemológico, ofrece argumentos proposicionales (premisas y conclusiones) que se vinculan entre sí, originando como resultado, inferimientos lógicos que dan solidez teórico-empírica al marco referencial.
3. El modelo epistemológico en cuestión ofrece coherencia y cohesión textual en cuanto a los aspectos formales del manuscrito, pero se recomienda revisar algunos aspectos vinculados con el uso de conectores gramaticales.
4. La fundamentación teórica ofrecida como soporte epistemológico para orientar al modelo es relevante y pertinente, empero se requiere de aspectos pragmáticos que permitan un itinerario de implementación hipotético.
5. La consistencia interna de todos los componentes del modelo es suficientemente adecuada, pero se invita a reforzar algunos elementos conceptuales en las fundamentaciones.

7.4 Discusión y retroalimentación de los resultados con los validadores.

Esta sección de la validación del modelo epistemológico tiene por finalidad conocer de forma pormenorizada las opiniones, sugerencias y perspectivas de los resultados obtenidos por parte de los expertos validadores, esta detalla descripción permitió asegurar mayor calidad y concisión en cuanto a la objetividad, la consistencia, la coherencia, la cohesión textual y la fundamentación teórica que dan soporte epistemológico al modelo.

Con la intención de asegurar el entendimiento en profundidad acerca de las consideraciones y puntos de vista de los expertos validadores, el investigador haciendo uso del máximo rigor metodológico, llevó a cabo un proceso de discusión abierto y respetuoso de los resultados obtenidos, por medio de reuniones tanto de forma presencial como virtual. Durante el proceso conversacional el investigador presentó de forma clara las categorías y subcategorías que emergieron para dar fundamento al modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencia.

Asimismo, en el transcurso del intercambio de ideas, los expertos validadores ofrecieron retroalimentación sobre el modelo en cuestión, en la cual señalaron las posibles falencias, imprecisiones y limitaciones en la información que constituye su sostén tanto epistémico como pragmático, aunado a ello, suministraron sugerencias proposicionales que permiten mejorar el análisis de la información.

Finalmente, el investigador revisó, analizó y evaluó con profusa exhaustividad crítica, las diversas formulaciones, apreciaciones, juicios y aportes proposicionales de los expertos validadores, con la intencionalidad de asegurar confianza, veracidad, validez y el entendimiento en el proceso de reinterpretación y ajuste, en las áreas en las cuales la retroalimentación representaba relevancia y utilidad para mejorar la compresión del modelo epistemológico.

Capítulo VIII

Conclusiones y recomendaciones

8.1 Epílogo introductorio

En esta sección, se presentan los hallazgos y las conclusiones más significativas y relevantes alcanzadas a través de un proceso riguroso, sistemático y organizado de la investigación analítico-descriptiva, los hallazgos obtenidos permitieron darle cumplimiento al objetivo general que buscó desarrollar un modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en sector universitario, específicamente en el contexto de la Universidad Católica Andrés Bello. Por consiguiente, de acuerdo con la evidencia producto de la emergencia de los datos, se ha alcanzado un panorama más perspicuo, es decir, comprensible y claro, en cuanto a los constructos teórico-práctico que dan sustento a un modelo epistémico que permita promover la evaluación del currículo por competencia en el sector universitario.

Es importante destacar, que las conclusiones que se proporcionan a continuación, son el resultado de un profuso, exhaustivo y pormenorizado proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos, para ello, se utilizaron un conjunto de recursos metodológicos y técnica de la entrevista en profundidad “a través de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101), cuyo propósito estribó en el entendimiento sobre los puntos de vistas y las vivencias, tal y como señala, Arias (2012) “se caracteriza por su profundidad, es decir, indaga de forma amplia en gran cantidad de aspectos y detalles” (p. 73) que los informantes clave tienen en relación con el fenómeno de estudio, con el

objeto de garantizar la confirmabilidad y validez de los hallazgos obtenidos. Las conclusiones de la investigación además de dar respuesta al objetivo general de la investigación, contribuye con nuevos conocimientos al campo de estudio.

8.2 Esencia del epílogo

Después de este prolegómeno introductorio, se considera pertinente señalar conforme a los hallazgos de la investigación, un conjunto de aspectos sustantivos que se circunscriben en la concepción o noción conceptual sobre de evaluación curricular. Inicialmente el proceso evaluador del diseño curricular, posee un carácter **holístico**, puesto que, comprende todos los procesos que acompañan un proyecto educativo, es decir, tiene que ver con todo lo que sucede en una institución, es por ello, que un segundo aspecto, está en considera a la evaluación curricular como un **proceso muy complejo,** por los variados factores interrelacionados que convergen de manera dinámica, esta faceta del proceso evoca y convoca la **multidimensionalidad evaluativa**, en cuanto, recursos materiales, recursos humanos, recursos pedagógicos, recursos económicos, los métodos y técnicas didácticas, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, las exigencias y demandas del mercado laboral, la gestión curricular, la gestión administrativa, la cultura circundante, los empleadores, los empleados, entre otros factores contextualizados han de tenerse en cuenta al momento de llevar a cabo un proceso de evaluación curricular.

Otro factor que se coadyuva a este complejo proceso está en su **ininterrumpido dinamismo**, ya que, producto del devenir de los tiempos, el diseño curricular necesariamente debe analizarse constantemente para detectar las fortalezas,

debilidades, oportunidades y amenazas que permita tomar decisiones con el objeto de adecuar, renovar, modernizar y adaptar el currículo a los constantes desafíos que la sociedad demanda del sistema educativo. Así mismo, un factor que contribuye de forma directa en su complejidad, es su condición de **multinvolucramiento** de todos los actores que forman parte del proceso evaluador, ya que, al implicar, a estudiantes, profesores, coordinadores, directores, decanos, personal administrativo, empleados, empleadores, padres y representantes, ente otros responsables del proceso evaluador, resulta ser sumamente provechoso, dado que, asegura la pluralidad de enfoques y puntos de vista en las acciones y decisiones que se asumirán para mejorar el diseño curricular.

Un tercer aspecto interesante tiene que ver con la dimensión **antropológica**, ya que la evaluación además de ser un proceso es un principio humano, la evaluación vista como un proceso humano necesario para poder revisar precisamente los procesos que se desarrollan, los procesos que se llevan a cabo, las iniciativas que se adelantan en cualquier plano.

Un cuarto aspecto concibe a la evaluación curricular, como un **proceso integral**, en el cual se examinan las interconexiones e interacciones de todos los componentes curriculares en cada una de las etapas que constituyen el proyecto curricular: planificación, diseño e implementación. La condición de integralidad permite a la Universidad revisar todos sus procesos. Además, por evaluación curricular, no solo hay que entenderla como evaluación del plan de clases o de los aprendizajes sino de todos los procesos que integran y se relacionan con el diseño, desarrollo y administración de currículo.

Un quinto aspecto que emerge de los hallazgos de la investigación, reside en concebir a la evaluación como un **proceso medular de los proceso curriculares** que ocurre cuando se consideran los factores que lo hacen exitoso como son: la **gobernanza**, es un factor que asegura que la labor evaluadora sea efectiva, justa transparente y ética, a través de cánones normativos y el establecimiento de reglas perspicuas, que eviten la manipulación y la proliferación de sesgos en proceso medular. El **liderazgo** en la evaluación como proceso medular, conlleva a que desde la cooperación y participación colegiada emerjan líderes que inspiren, motiven e involucren a todos los implicados en el proceso de evaluación curricular, a fin de que logren un alto nivel de rendimiento y entendimiento curricular. La **gestión** en la evaluación como un proceso medular, implica un compendio de acciones estratégicas que se instrumentan para planificar, organizar, ejecutar y contralar la actividad valorativa del diseño curricular a fin de considerar el éxito, los logros, las oportunidades de mejora de la implantación de un proyecto curricular.

Ahora bien, bajo este entramado de aspectos sobre la evaluación curricular, cabe preguntarse qué relación se suscita entre la evaluación curricular teórica y la declarada en la práctica de la Universidad Católica Andrés Bello. Conforme a los hallazgos de la investigación, a **nivel teórico** la evaluación curricular se entiende como un proceso que implica resultados basados en criterios e indicadores, considerando aspectos como el propósito, el qué, el quién, el cómo, el con qué y el cuándo de la evaluación. No obstante, a **nivel práctico** la evaluación curricular a menudo se percibe como un proceso rígido y poco flexible, donde persisten desafíos y contradicciones entre la evaluación tradicional y la evaluación por competencias.

En la Universidad Católica Andrés Bello, la evaluación curricular a **nivel teórico** está establecida por la institución, mientras que a **nivel práctico** de evaluación recae en los docentes. Empero, se han identificado obstáculos en la implementación de la evaluación curricular, como la estructura de la organización institucional, el papel del docente, los valores, actitudes y resistencia de los profesores al asumir el enfoque por competencias. Es fundamental que los profesores reflexionen sobre sus propias prácticas y tengan conocimiento específico de la evaluación curricular para poder controlar los procesos y ser responsables de ellos

Si bien se han observado cambios importantes en la implementación de la evaluación curricular en la Universidad Católica Andrés Bello, aún queda camino por recorrer para lograr una integración complementaria efectiva entre la teoría y la práctica. Es necesario superar resistencias y concepciones limitadas de la evaluación curricular, y promover una comprensión de que la evaluación es para mejorar y no para castigar o sancionar.

Otra cuestión que emerge de los hallazgos de la investigación, gira en orden con las **tipologías de evaluación** curricular que están vinculadas al sector universitario. Cuando se habla de tipos de evaluación esta se realiza en función a los momentos en que se hace; una primera forma de evaluación a nivel curricular, estriba en una evaluación formativa, porque a medida que se va desarrollando el currículo, se debe llevar a cabo una **evaluación formativa** para ir haciendo las mejoras, no obstante, este tipo de evaluación no se realiza a nivel universitario. No solamente en el contexto de la Universidad Católica Andrés Bello, sino en ninguna de las universidades del país.

Asimismo, la evaluación formativa, tiene que partir de una autoevaluación. Por ello, cada institución requiere de un plan de **autoevaluación (evaluación interna)** para ir haciendo seguimiento a sus procesos curriculares e ir mejorándolos. Un elemento necesario en la autoevaluación su aspecto **multiactor**, en la cual la responsabilidad, la cooperación y el seguimiento, no sólo recae en figuras de los directores, decanos y coordinadores, sino en todas las partes interesadas (stakeholders), cuyo propósito consiste en reflexionar sobre lo que se va haciendo e ir tomando conciencia del continuo cambio.

Un elemento relevante de los hallazgos se circunscribe en que la evaluación interna es la que mejor conoce a la organización institucional, puesto que, sus actoren sabe cuáles han sido los procesos que se han seguido para la organización y estructuración de la universidad, diríase, es como una toma de conciencia y una reflexión que realiza cada uno de dentro de sus escuelas, este proceso de evaluación es mucho más dinámica y consciente de lo que se está realizando.

La idea de la autoevaluación o evaluación interna reside en que todos tomemos conciencia real y autentica del proceso que se está desarrollando y cómo se debe mejorar a conciencia de cada uno de los implicados. Por tanto, la evaluación del diseño curricular implica el mejoramiento continuo de la universidad. El proceso evaluador no conlleva a castigos o sanciones, en virtud de que la evaluación se hace para evolucionar, a fin de que la institución sea más exitosa, para mejorar la calidad de los proceso y ser cada día mejores, superando los obstáculos y brechas que se van presentando. Es el **camino de éxito institucional**, de ofrecer una educación de calidad; de que el egresado desarrolle las competencias que tienen que desarrollar en

un alto nivel de calidad y que cuando egresen realmente todos los implicados estén consiente de que esas competencias que el estudiante ha logrado, si las lleva bien firmes, en definitiva que el estudiante que egrese con el perfil que la Universidad le ofreció. En este sentido, la mejor evaluación es la autoevaluación o autoevaluación interna, la cual puede ser refrendada con una evaluación externa.

Otra tipología interesante que surge de los hallazgos, tiene que ver con la **evaluación externa**, que en muchas circunstancias es solicitada por la misma institución, como mecanismo para validar los resultados de la autoevaluación o evaluación interna. Este tipo de evaluación puede ser por pares, es decir, que otras instituciones universitarias, por medio de una revisión y de un profundo análisis documental, ofrecen aportes e ideas en cuanto a cómo asegurar de forma continua y transparente la calidad. Aunque, también existe la **evaluación externa ministerial o estadal**, cuyo propósito es rendir cuentas, para saber si realmente la carrera desde el punto de vista económico y social, está cumpliendo con las condiciones, los objetivos, los propósitos y las competencias que han estado establecidos.

Otra tipología relevante que merece especial atención es la **evaluación sumativa** en función de los resultados, la cual se aplicaría al final del proceso para estimar lo que se logró a lo largo de todo el semestre en cada una de las carreras pregrado y postgrado, ese proceso llevaría a la organizaciones universitarias a definir y a decidir qué cambios se deben o no hacer en los planes y programas de estudio. Finalmente, de los hallazgos brota la **evaluación de impacto**, la cual tiene por intención determinar el grado de impacto positivo o negativo de un plan o programa, no obstante, según la evidencia empírica producto de la investigación, en la universidad

Católica Andrés Bello, escasamente se lleva de forma sistematizada una evaluación de impacto bajo el enfoque por competencias, que posibilite corroborar el efecto de sus intervenciones en ámbito laboral y social.

Según los hallazgos de la investigación, los involucrados en el proceso de evaluación curricular deben contar con un conjunto de nociones y criterios teórico-prácticos que permita valorar con objetividad, transparencia e integralidad todos los componentes que hacen vida en el ecosistema evaluador. Es necesario inicialmente que los implicados tengan con **conocimiento ético**, puesto que, el conjunto de principios deontológicos es un factor clave a la hora evaluar el currículo, así que, este conocimiento permite a los involucrados tomar decisiones apegadas a los valores de justicia, honestidad, responsabilidad, bondad y respeto. La evaluación curricular no debe tener como móvil el miedo, la intimidación o el capricho, dado que, se debe manifestar lo que realmente pasa en la realidad curricular tal y como es en su conjunto.

También es importante que los implicados tengan **conocimiento de los componentes básicos de la universidad**: los implicados deben tener un conocimiento detallado de los ejes de docencia, investigación y extensión de la universidad, así como comprender qué sucede en cada uno de estos ejes. Asimismo, debe **tener perspicuidad sobre el proyecto formativo institucional**: los involucrados deben conocer y comprender el proyecto formativo institucional de la universidad, incluido su objetivo y el tipo de capacitación que se pretende brindar, ya sea integral u otro enfoque. Además, debe desarrollar la **competencia en evaluación curricular**: los actores implicados deben tener las habilidades necesarias para evaluar un currículo por competencias, lo que implica tener una formación y preparación adecuadas en el tema

de gestión y evaluación curricular. También debe contar con **conocimiento de los procesos curriculares**: los involucrados deben tener un conocimiento profundo de los procedimientos curriculares, que incluyen la creación del programa, las estrategias y metodologías utilizadas, así como la selección de actividades y técnicas e instrumentos apropiados. En el contexto de la Universidad Católica Andrés Bello urge la necesidad de planificar, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar plan sistemático de **formación, sensibilización y acompañamiento** "de esas capacidades o de esas competencias que se vislumbran en la propia organización" (Inf. 4: 184-185), que servirá de catalizador de cara a la resistencia al cambio y a su vez favorecerá la consolidación de una "visión integradora e interdisciplinaria de la evaluación y asegurar que el producto esperado exprese un compromiso institucional de todos y cada uno de los involucrados" (Briceño y Chacín, 2008, p. 84) ante las innovaciones que imprime la mejora permanente de los procesos curriculares.

Un elemento relevante en la investigación versa sobre cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el sector universitario con la praxis curricular. De conformidad con los hallazgos, la integración se logra cuando se articulan de forma sistemática procesos de sensibilización, esto constituye un factor clave, en virtud de que se disminuyen las barreras y renuencias al cambio que conlleva la tarea evaluadora y así, lograr que se entienda como un punto de encuentro para la mejora.

Cuando todos los implicados entiendan (intelección) que la evaluación es para mejorar, entonces se podrá hacer una articulación o una integración entre lo teórico y lo práctico de la mejor manera posible, sin embargo, mientras siga existiendo resistencia en cuanto a la concepción de evaluación como castigo o como sanción, lógicamente

será mucho más difícil llevar adelante evaluaciones curriculares en nuestros centros educativos, especialmente en la universidad. Por ello, cuando se comprende de esa forma, será sumamente complejo hacer integración de la evaluación con la praxis curricular.

Por el contrario, si hay sensibilización y todos los implicados están formados en la concepción de evaluación para la mejora, lógicamente va a haber un proceso de integración de la evaluación con la praxis. Entonces en la medida en que la evaluación efectivamente esté bien orientada, haya claridad de los actores y se lleve a la práctica bajo unos criterios compartidos obviamente tiene que expresarse en cambios profundos, en cambios estructurales e incluso en una cultura distinta, en la propia dinámica de las organizaciones o de las instituciones educativas. Finalmente, conforme a los hallazgos las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo universitario centrado por competencias, posee un conjunto de notas sustantivas:

- **En cuanto a su fisionomía ontología**: axiología, epistemología y ontología. Cada disciplina otorga al desarrollo del plan de estudios un enfoque filosófico único, lo que crea una conexión en el curso de estudios. La categoría ontológica, es decir, lo que existe, la realidad tal y como es o contexto de lo que existe, establece tres perspectivas sobre el diseño curricular, las cuales son las más destacadas: la platónica, que enfoca la realidad desde lo supernatural, mientras que Aristóteles afirmará que "la realidad es inherente al presente" (Ortiz, s/f., p. 4). La epistemología, por otro lado, se enfocará en investigar cómo se produce y valida el saber (conocimiento) de las distintas ciencias. Finalmente, la axiología

se enfoca en los juicios de valor, es decir, lo que es bueno o malo en el comportamiento humano (ética) y las cualidades de belleza y el disfrute de las experiencias humanas (estética). Las categorías deben tener un impacto significativo en las consecuencias del plan de estudios. Es importante destacar que desde la perspectiva ontológica enfocada en el contexto educativo basado en un modelo de competencias, el cual considera la educación como una "tarea integradora de las diversas habilidades humanas" (Tovar y Serna 2011, p. 19), esta se basa en los pilares de la educación como el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. Estos saberes permiten la formación de competencias en el ámbito universitario. En consecuencia:

- Al llevar a cabo un diseño curricular se toma como punto de partida el contexto, a fin de verificar si la propuesta se ajusta o no a la realidad.
- Los exámenes de competencia, efectuados dentro de la universidad o fuera de ellos siempre aluden a un contexto.
- Un análisis del contexto posibilita determinar la pertinencia social, la pertinencia interna y externa de lo que se está haciendo, si realmente el currículo, los cambios se pudieran ir ajustando a la realidad, tanto externa como como interna

- **En cuanto a su fisionomía teleológica:** el proceso de la evaluación curricular en las organizaciones educativas universitarias, tiene por objeto medular, comprender en profundidad qué finalidad se persigue con la evaluación bajo el enfoque por competencias y conforme a los hallazgos, inicialmente los implicados deben recolectar información sobre todos los componentes

curriculares, esta información permitirá tomar decisiones, a fin de ir originando cambios pertinentes conforme a los resultados. Este conjunto de ajustes podrán asegurar el mejoramiento permanente de la persona, de la calidad de los procesos, de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, para que logren ser autónomos, conscientes, comprometidos, reflexivos, críticos y responsables en cuento al saber conocer, hacer, ser y convivir.

- **En cuanto a su fisionomía metodológica:** este rostro de la evaluación curricular de conformidad con la evidencia de la investigación, toma en consideración las técnicas, métodos, herramientas, instrumentos y procedimientos para valorar objetivamente todos los componentes presente en el diseño curricular, por consiguiente, los procedimientos, métodos instrumentos a seguir deben ser producto del consenso colegiados de todos los implicados, los mismos se planifican en función de lo que se va hacer y de la información que se estima recolectar. Asimismo, la estrategia es definida por todos los involucrados, aunque no hay una estrategia única para llevar a cabo la evaluación. Es pertinente indicar que la técnica se determina en función del contexto que vaya a analizar.

8.3 Recomendaciones

Los hallazgos presentados anteriormente, no tienen la pretensión de constituir verdades dogmáticas de carácter excluyente, dado que, el ejercicio de la exploración investigativa, se concibe como un proceso abierto y en continua transformación epistémica. Por ello, se alienta a futuras indagaciones para sondear en los hallazgos

esbozados, a fin de fortalecer e incrementar el saber actual. Por tanto, conforme a los hallazgos y del epílogo ofrecido en relación con los objetivos e interrogantes formuladas en la investigación, a continuación, se ofrecen un conjunto de recomendaciones, las cuales proporcionarán a los futuros investigadores ideas que contribuya en el progreso y consolidación permanente en el estudio de la evaluación curricular bajo el enfoque por competencias en el sector universitario:

- Promover planes de formación, sensibilización y acompañamiento institucional permanente, con la intencionalidad de que los actores implicados conozcan y generen una intelección sobre las implicaciones y alcances de un proceso de evaluación curricular y su impacto en el diseño curricular.
- Promover espacios y encuentros interinstitucionales que permitan a los actores involucrados crear comunidades de aprendizaje, en la cual se compartan conocimientos, experiencias y vivencias sobre las fisionomías ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas presentes en la evaluación curricular de las universidades.
- Establecer de forma institucional las subcomisiones curriculares en cada escuela y programa de postgrado, implicando actores de diferentes áreas con el objeto de comprender de forma pormenorizada los asuntos curriculares y a su vez asegurar la pluralidad de enfoques y puntos de vista en las acciones y decisiones que se asumirán.
- Evaluar la efectividad y el impacto de los planes de formación, sensibilización y acompañamiento institucional, con intención de identificar las debilidades,

oportunidades, fortalezas y amenazas para mejorar permanentemente la calidad de la formación institucional.

- Gestionar políticas institucionales, que garanticen que el egresado cuenta con sólidos conocimientos teóricos y prácticos, los cuales puedan quedar garantizados por medio de una certificación de egreso por competencias.
- Desarrollar una evaluación de impacto, con el propósito detectar si los planes, programas y políticas están cumpliéndose conforme a lo establecido en el diseño curricular.
- Promover una cultura de revisión y mejoramiento permanente de carácter sistemático, puesto que, el desarrollo de una conciencia real en los implicados en el proceso de evaluación curricular posibilita la revisión permanente y sistemática de todos los componentes curriculares, asumiendo la misma, como un conjunto de oportunidades que permiten el mejoramiento de las universidades.
- Auditar permanentemente las propuestas y acciones de mejoramiento, en virtud de que el proceso de auditoria permite asegurar la calidad de los planes y acciones de mejoramiento curricular, con el propósito de sean pertinentes y relevantes. La ejecución continua y sistemática de auditorías curriculares tanto internas como externas, posibilita que los implicados en el proceso evaluador reciban retroalimentación y argumentos proposicionales que direccionen la toma de decisiones correctivas.
- Revisar con rigor sistemático los componentes del diseño curricular. este factor permitirá que la universidad identifique las áreas curriculares que ameritan

mejoramiento, a fin de que las acciones y decisiones que se adopten giren en orden a la valoración integral del diseño curricular.

Referencias bibliográficas

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativ***a.** Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47, 73-88. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45289/La%20triangulaci%c3%b3n%20de%20datos%20como%20estrategia%20en%20investigaci%c3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alfaro, M (2000). *Evaluación del Aprendizaje*. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL. Colección serie Azul.

Amigo, A. (2001). *Evaluación educativa*. *Eúphoros, 9,* p. 69-96 https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1183061.pdf

Ander, E. (2004). *Métodos y Técnicas de Investigación Social II*. La ciencia: Su Método y la Expresión del Conocimiento Científico: Lumen.

Ander, E. (2006). *Métodos y Técnicas de Investigación Social III*. Métodos y Técnicas de investigación. Lumen.

Antúnez, S (1991). *El currículo del proyecto educativo*.

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación*. (6ta ed.) Episteme.

Arnaz, J. (1981). *La planificación curricular*. (2da ed.). Editorial Trillas.

Arnaz, J. (1991). *Planeación curricular*. Editorial Trillas.

Arraiz, G. A. (2014). *Teoría fundamentada en los datos*: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 19-29. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984

Udi, R. (2004). *Diccionario Akal de Filosofía*. https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/

%23Diccionarios%20de%20filosof%C3%ADa/Diccionario%20Akal%20de%20Filosofia.pdf

Ávila, M. (2015). Evaluación del aprendizaje desde el enfoque basado en competencias**.** [Tesis doctoral, Universidad del Zulia de Venezuela].

Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación.* (7ma. Ed.). Consultores Asociados BL Servicio Editorial.

Ballester, M. y otros (2002). *Evaluación como Ayuda al Aprendizaje, claves para la Innovación Educativa*: Graó.

Barrios, L., y De la Cruz, B. (2006). *Reflexiones sobre la formación de conceptos*. VARONA, (43), 30-33.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635563008

Bautista, M.E. (2009). *Manual de Metodología de Investigación*. Gráficas Litocentro.

Beatriz, M. (s/f). *El currículo nulo y sus diferentes modalidades*. http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF.

Beltrán, S. (2015). *Evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación en universidades en México*. Universidad Carlos III, https://core.ac.uk/download/pdf/30047441.pdf

Bertalanffy, L. von (1981). *Historia y situación de la teoría general de sistemas*. Tendencias en la teoría general de sistemas. Alianza.

Borrero, N. (1998). *Temas sobre Teoría y Prácticas del Curriculum***.** Compilación con fines didácticos**.**

Briceño, M., y Chacín, M. (2008). Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las universidades venezolanas. Investigación y Postgrado, 23(3), 69-87 http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000300004&lng=es&tlng=es.

Brovelli, M. (2001). *Fundamentos en Humanidades. Evaluación Curricular.* Universidad Nacional de San Luis, Año II – n° 2 (4). Pp. 101- 122. https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf

Bunge, M. & Ardila R. (2002). *Filosofía de la psicología.* Siglo XXI Editores (2. ª ed.)

Cantillo A., y otros. (2017). *Evaluación Curricular como alternativa para la formulación de un plan de mejora en una Institución Educativa del municipio de Malambo.* [Tesis de maestría. Universidad del Norte, Colombia]. http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7691/130307.p df?se quence=1&isAllowed=y

Cantón, I. (2010). *Introducción a los Procesos de Calidad.* REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(5), 3-18. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084001

Casarini, M. (2001). *Teoría y diseño curricular*. (2da ed.). Editorial Trillas.

Cascante, C. (1995). *Proyecto docente de didáctica general*. Universidad de Oviedo.

Castro, J. (2013). *Modelos de Evaluación.* http://es.slideshare.net/juliorcastro/stuflebeam-y- el- modelo-cipp- 25147385

Castro, M. (2001). *El proyecto de Investigación y su Esquema de Elaboración.* Colson C.A.

Champin, D. (2014). *Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias.* [Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Catalunya] https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283577/TDCM1de1.pdf?se quen ce=1

CIDEC (1999): *Competencias profesionales*. Enfoques y modelos a debate. Donostia-San Sebastián: CIDEC, (Cuadernos de Trabajo. Formación, empleo, cualificaciones, n. º 27)

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela***.** (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5.453. (Extraordinario). Marzo 24, 2000.

Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia: Primera Edición en Español.

Córica, J. L. (2020). *Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED*. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 23(2), 255–272. http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26578/21369

Correa, U. Puerta, A., y Restrepo, B. (2002). *Investigación Evaluativa*. ARFO.

Corredor, L. (2010). *Evaluación comprensiva y Evaluación basada en Estándares.* http://es.slideshare.net/LeonardoCorredorToro/robert-stake

Cuevas, L. Rocha, V., Casco, R., y Martínez, M., (2011). *Punto de encuentro entre constructivismo y competencias.* Academia, Ciencia y Cultura. Enero – marzo (1), pp. 1 – 8. https://medigraphic.com/pdfs/aapaunam/pa-2011/pa111b.pdf

De la Cuesta, C. (2015). *La calidad de la investigación cualitativa: de la evaluación al l ogro.* Texto y Contexto - Enfermagem, 24 (3), 883-890. https://dx.doi.org/10.1590/0104-070720150001150015

De la Orden, A. (2007). *Evaluación y calidad: Análisis de un modelo*. ESE: Estudios sobre educación.

De la Orden, A. (2009). *Evaluación y Calidad: Análisis de un modelo.* ESE. Estudios sobre educación. 2009, Nº 16, PÁG.I7-36. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9157/1/16%20Estudios%20Ea.pdf

De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, Ch., Rodríguez, P., Sánchez, A., y Tirado, J. (2011). *Teoría fundamentada o Grounded Theory*.

Universidad Autónoma de Madrid. https://www.academia.edu/1332754/Teor%C3%ADa_Fundamentada_o_Grounded_

De Miguel, F. M. (1997). *La evaluación de los centros educativos*: Una aproximación a un enfoque sistémico. Revista de Investigación Educativa, 15(2), 145-178.

Díaz, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación*. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, XXVIII (111), 7-36. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13211102

Díaz, B., Lule M., Pacheco D., Rojas S., y Saad E., (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*.

Díaz, P. (2013). *Evaluación curricular. Educación Médica Superior*, *27* (2), 158-159. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000200001&lng=es&tlng=es.

Díaz-Barriga, F., Lule M., Pacheco D., Rojas S., y Saad E., (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior.*

Díaz-Villa, M. (2015). *La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad.* 4 (14), 19-30. https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/642/542-1061-2-CE.pdf;jsessionid=912766714E46E307711EBE1CEBE1FD32?sequence=1

Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva.* Bases, modelos e instrumentos. Narcea.

Duque, R. (1993). *La evaluación en la es Venezolana*. Planiuc. Números 17-18, Aniversario X.

Echeverría, R., (2016). *Federación Internacional Coaching Ontológico Profesional.* ¿Qué es ontología? https://www.ficop.org/bibliotecaficop/92-que-es-ontologia

Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización.* En Avances en Medición, 6, pp. 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Escudero, J., y otros (1999). *Diseño y Desarrollo e Innovación del Currículo*. Editorial Síntesis Educación.

Fernández, A. (2010). *Universidad y Currículo en Venezuela: Hacia el Tercer Milenio.* Editorial CEP- FHE.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata. https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigacic3b3n-cualitativa.pdf

Fonseca, C. y Pereira, L. (2011). *La evaluación curricular en la Universidad del Zulia: Casos Facultades de Odontología y Ciencias Económicas y Sociales.* Paradígma, 32(1), 7-31. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000100002&lng=es&tlng=es.

Fonseca, J. (2007). *Modelos Cualitativos de la Evaluación.* http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000300007&script=sci_arttext

Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica:* desde preescolar hasta secundaria. Calidad educativa consultores

Gadamer, H.G. (2005). *Verdad y Método*. Sígueme.

García, F. (1995). *La ética del profesorado.* Revista de Estudios Filosóficos. 126, 287-309.

García, J. (s/f). *Evaluación de Programas Educativos modelos, técnicas e instrumentos, análisis de datos y elaboración de informes.* Universidad Nacional de

Educación a Distancia http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACI ON/EVALUACION%20Y%20CALIDAD%20%28UNED%29/UNED_6/webdo c6.htm

García-San Pedro, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad.* [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/5065

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por Competencias*. ¿Qué hay de nuevo? Ediciones Morata.

Gimeno, J (2010). *La función abierta de la obra y su contenido.* Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (34), 11-43. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009

Gimeno, J. (1991). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica.* Ediciones Morata. Madrid-España.

Gimeno, Sacristán, J. (1998). *El curriculum*. Una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. https://proyectoinvestigacionmodulomb.files.wordpress.com/2018/05/gimeno-curriculum-y-practica.pdf

Gómez, M. (2005). *Bases y Fundamentos Curriculares. Revista Educación y tecnología.* 1, (1) 11-20.

González López, R. (2010). *Sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular aplicados en el ámbito de la educación superior en Venezuela***.** Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12 (1). http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenidogonzalezlopez.

González, O., y González, O. (2008). *Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente.* Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(13), 37-43. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100008&lng=pt&tlng=es

Gross, R. E., Messichk, R. Chapín, J. R. y Sutherland, J. (1983). *Ciencias Sociales.* Programas actualizados de enseñanza. Limusa.

Guba, E., y Lincoln, I. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* Newbury Park: Sage Publications.

Hage, J. (1972). *Techniques and problems of theory construction in sociology.* Nueva York: JohnWiley.

Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta.

Hernández, C. (2013). *Evaluación Curricular: Una mirada desde la didáctica.* Trillas.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* (5ª ed.). México DF: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Herrscher, E., Rébori A. y D´annunzio. C., (2009). *AdministraciónAprender y Actuar.* Editorial Granica.

Hurtado, F. J. (2020). *Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo.* Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales, 5(2), 1-18. https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928

Husserl, E., (1985). *Meditaciones cartesianas:* Introducción a la Fenomenología. edición de García-Baró.

Ibáñez, B. C. (1994). *Pedagogía y Psicología Interconductual*. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20(1), 99-112. http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/05/VOL-20-N-1-99-113.pdf

Inciarte, A. y Canquiz, L. (2001). *Análisis de la consistencia interna del currículo.* Informe de investigaciones educativas, (15), 79-90, Nº 1 y 2.

Jiménez Moreno, J. A. (2019). *Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo.* Foro de Educación, 17(27), 185-202.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Morata.

La Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.

Leahey, T. (2005). *Historia de la Psicología.* (6ª. ed.). Pearson Educación, S.A.

Levy, Pierre (1956/2004). *Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio. Organización Panamericana de la Salud.* http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligencia Colectiva.pdf

Lewy, A. (1982). *Manual de evaluación formativa del currículo.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, septiembre 8, 1970.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, agosto 15, 2009.

Lira, R. (2005). *Fundamentos del currículo una visión para el CEDA-TEC.* Centro de Desarrollo Académico (CEDA). Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago. https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/7223/Fundamentos%20curr iculo_RosaInesLira_2011-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López Quiroz, M. I., (2011). *Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico- metodológica.* REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(19), 49-71.

López, A. (2014). *Modelo de Evaluación respondiente de Robert Stake.* https://prezi.com/arttyt5u9fjo/copy-of- modelo-de-evaluacion- respondiente-de-robert-stake/

López, Nelson (2001). *La deconstrucción curricular.* Colección Seminario Magisterio.

Luengo, L. (2008). *Evaluación del currículum de Educación Física en bachillerato en el IES "Alfonso X el Sabio" de la comunidad autónoma de la región de Murcia*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/4593/1/LuengoMaimone .pdf

MacDonald, B. (1976). *Evaluation and the control of education.* Curriculum Evaluation Today and implications.McMillan.

MaClellan, D. (Jan de 1973). *Testing for competence rather than for intelligence.* American Psychologist, 28 (1), 1-14.

Martínez, E. (2006). *Ética de la profesión, proyecto personal y compromiso de ciudadanía.* Revista VERITAS, 14, 21-139.

Martínez, M. (2011). *El paradigma sistémico, la complejidad y la Transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa.* Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, REDHECS. Septiembre (11), pp. 6 – 26 http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/245/197

Martínez, M. (2013). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* Manual teórico-práctico. Trillas.

Martínez, R. (2012). *Evaluación Curricular.* Parte I. Universidad de Oriente. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s2/lecturas/T4S2_EVAL_CURRICULAR.pdf

Martus, M. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para una institución de educación superior formadora de docentes caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.* Tecana American University https://tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis_marina_martus_de andrade.pdf

Mata, Y. (2015). *Procedimiento para la evaluación de la pertinencia interna y externa de un currículo en Venezuela.* Vol. I, N° 1. UNA. https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/8

Méndez, Carlos (2001). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación.* Tercera edición. Mc Graw Hill.

Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral*: Sistemas, Surgimiento y Modelos. Cinterfor/OIT.

Moliner, M. (1999). *Diccionario del uso del español.* (Vol 1, 2a Ed.). Gredos.

Monarca, H. (2009). *Los fines en educación.* Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico. Narcea S.A.

Mora, A. (2004). *La Evaluación Educativa: Concepto, Período y Modelos.* Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación. Universidad De Costa Rica, vol. 4. (002).

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.*Reinventar la evaluación en el aula.UAM, Unidad Cuajimalpa.

Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status:* A critical analysis. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12(3), 26. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20496

Murcia, N., y Jaramillo, L. (2001). *La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa*. Cinta moebio 12: 194-204 https://www.moebio.uchile.cl/12/murcia.html

Narváez, M. (2007). *Formación ética del docente universitario*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 3 -N°2-Diciembre 2007. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/550171/eldocente.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado.* Un estudio de caso. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. https://www.uv.es/aps/doc/Tesis/Tesis%20Opazo%20Hector.pdf

Oramas, A. (2011). *Concepciones de enseñanza que sustentan las Prácticas Evaluativas de los Docentes en la Modalidad de Educación a Distancia.* [Tesis de maestría en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Ortiz, V. (s/f). *Los fundamentos del currículo.*

Osoro, J. y Salvador, L., (1993). *Criterios e indicadores de calidad en evaluación institucional:* precisiones conceptuales y selección de indicadores en el ámbito universitario. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol.16, Enero/Abril pp. 45-57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286594

Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). *Evaluation as illumination: A new approach to study of innovative programmes.*MacMillan

Parra, M., y Briceño, I. (2013). *Aspectos éticos en la investigación cualitativa.* Enf Neurol (Mex) 12 (3), pp. 118-121. https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2013/ene133b.pdf

Partal, C., Gorjup, M. T., & Vigier, H. (2022). *Comparación de metodologías de medición de la calidad en la educación universitaria.* Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 17(51), 37-68.

Pérez, J. y Merino, M., (2021). *Definición de concepto.* https://definicion.de/concepto/

Perrenaud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela, Santiago, Dolmen*. http://www.ugel05.gob.pe/documentos/7_Construir_competencias_desde_la escuela.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica Reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philipp e_2__007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

Pierre, l (2004). *Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio.* Organización Panamericana de la Salud. http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligencia Colectiva.pdf

Polo, M. (2009). *Docencia Universitaria, el Currículo del Siglo XXI en las Instituciones de Educación Superior:* ¿Hacia un Currículo Global? Vol. X, Nº 2, Año 2009 SADPRO–UCV Universidad Central de Venezuela. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol10_n2 _2009/7_marina_polo.pdf

Posada-Ramírez, Jorge. (2014). *Ontología y Lenguaje de la Realidad Social.* Cinta de moebio, (50), 70-79. [Consultado el 14 de junio de 2020]. Disponible en: https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200003.

Pozo, J. I. (1989). *Teoría de la reestructuración.* En Pozo, J. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata.

Prieto A. (2007). *Identificación y análisis de competencias*: enfoque conductista, constructivista y funcionalista Breve descripción de los 3 enfoques y su aplicación práctica. En Trabajadores competentes Cap. 2 - Ed. ESIC.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española.* (23ª. ed.). https://dle.rae.es

Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las*

Representaciones Sociales. Revista CES Psicología, 6(1), 122-133. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=89737354&lang=es&site=ehost-live

Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación.* Educação, 31 (1), 11-22.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002

Rivera de Mendoza, M., y Piñero Martín, M. (2006). *La Generación Emergente en la Evaluación de los Aprendizajes:* concepciones y modelos. Laurus, 12 (22), 26-48

Roca, E. (2004). *Cómo Mejorar tus Habilidades Sociales.* (3era ed.). Editorial ACDE.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación.* https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40164063/Investigar_en_Educacion.pdf

Rodríguez, M. (2007). *Aplicación del Modelo de Evaluación CIPP al Programa de Ciencias de una Escuela del Distrito Escolar de Juana Díaz.* http://ponce.inter.edu/cai/Tesis_Graduado/mrodriguez/index.pdf

Rodríguez, S., y Parra, N. (2009). *Evaluación Institucional.* http://evaluacioninstitucional-singrid.blogspot.com/2009/12/evaluacion-institucional.html

Ruiz, E. (2016). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior:* Una orientación cualitativa. Editorial EPUB.

Ruiz, M., Jaraba, B., y Romero, L. (2005). *Competencias laborales y la formación universitaria.* Psicología desde el Caribe, ISSN 0123-417X, n° 16, Universidad del orte,

Sabino, Carlos (2007). *El Proceso de Investigación*. Panapo

Salazar, J. y Marques, M. (2012). *Acompañamiento al aula: una estrategia para el mejoramiento del trabajo pedagógico.* En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. V.5, Nº 1 (e). 10 - 20.

San Martín, D. (2014). *Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 104-122. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html

Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general.* Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Losada. (24 ed.). http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

Scriven, M. (1972). *The methodology of evaluation.* In Taylor, Peter A. and Cowley, Doris M. Readings in Curriculum Evaluation. Dubuque.

SENAI. (2002). *Certificación profesional basada en competencias*. Metodologías. .

SENAI. (2002). *Proyecto estratégico nacional sobre certificación de competencias.* Documentos metodológicos.

Sepúlveda, M. (2017). *Las Competencias Transversales, base del Aprendizaje para toda la vida.* Universidad EAN- https://recursos.educoas.org/publicaciones/las-competencias-transversales-base-del-aprendizaje-para-toda-la-vida

Spencer, L., Ritchie J., Lewis, J., Dillon, L. (2003). *Quality in Qualitative Evaluation: A framework for assessing research evidence.* https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140619055846/http://www.civilservice.gov.uk/wp- content/uploads/2011/09/a_quality_framework_tcm6-38740.pdf

Stenhouse, L. (1984). *Investigaciones y desarrollo del currículo*. Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases- investigacion-cualitativa.pdf

Stufflebeam, D. (1971). *Educational evaluation:* Decision marking, F. E. Peacok Publishers.

Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática.* Guía teórica y práctica. Ediciones Paidós.

Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática***.** Guía teórica y práctica. Ediciones Paidós.

Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática.* Paidós.

Tamayo, A. (2010). *Epistemología, Currículo y Evaluación*: Una relación por reconstruir. Praxis & Saber, 1 (1), 103-116.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación.* (2da ed.). Paidós.

Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas*. Módulo IV: Investigación e innovación formativa. Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional) de Universidad Autónoma de Barcelona
http://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf

Tobón, S. (2005). Formación basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. (2da ed.).

Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos.* Acción Pedagógica, vol. 16. P. 14-28.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*, Univesity of Chicago Press.

Tyler, R. W. (1979). *Principios básicos del currículo.* Troquel.

UCAB, 2013. *Proyecto Formativo Institucional.* http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Publicaciones/ProyectoForInst.pdf

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187502

UNESCO (2018). *Educación superior y sociedad.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379864

UNESCO, (2007). *Educación de calidad para todos:* Un asunto de derechos humanos. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272/PDF/150272spa.pdf.multi

UNESCO, (2016). *Qué hace un currículo de calidad.* Reflexiones en progreso n° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente.* Publicaciones OIT. Publicación n° 195. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/vargas.pd f

Vargas, M., (2008). Diseño Curricular por Competencias (1era ed.). ANFEI.

Vásquez, E. (2017). *Formación por Competencias de la Práctica Docente a la Práctica Pedagógica en la Universidad.* [Tesis doctoral. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela]. http://200.2.15.222/bitstream/handle/123456789/19488/TesisDoctoralV asquezEMarzo2017.pdf?sequence=1

Villafranca, D. (2002). *Metodología de la Investigación.* Editorial Mc Graw Hill.

Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas.* Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. (1era. ed.). Fondo de Cultura Económica. https://fad.unsa.edu.pe/bancayseguros/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/Teoria-General-de-los-Sistemas.pdf

Zabalza, M. (1990). *Evaluación orientada al perfeccionamiento*. Departamento de didáctica y Organización. Universidad de Santiago. Revista española de pedagogía, año XLVIII, (168), mayo - agostohttps://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/6- Evaluaci%C3%B3n-Orientada-al-Perfeccionamiento.pdf

Zabalza, M., (1999). *Diseño y Desarrollo Curricular.* (8va ed.). NARCEA, S. A.

Zepeda, A. G. (2004). *Aportaciones de la psicología conductual a la educación*. Sinéctica 25. Agosto 2004 – Enero 2005.

Anexos

ANEXO A: Matriz de análisis entrevistas en profundidad – informantes clave

Leyenda: Informante 1 / Informante 2 / Informante 3 / Informante 4 / Informante 5 / Informante 6

Pregunta Nº	Inf Nº	Línea Nº	Respuesta	Categorías
N° 1	1	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28.	Fíjate, para mí la evaluación curricular forma parte primero que nada, de una concepción que tú tengas sobre lo que es la institución donde está inserto un currículum. ¿Por qué? Porque esto desde hace mucho tiempo se confunde la evaluación curricular con solamente la evaluación del plan de estudio. Eso es una concepción. Tienen un concepto muy reducido de lo que es el currículo. Ok. ¿Por qué? Bueno, porque el currículum es mucho más allá de un plan de estudio; el plan de estudio, un instrumento curricular. Las competencias son una característica básica de lo que tú tienes y aspiras de un elemento curricular, que es el perfil. Y hay tantos errores que hablan de currículo por competencias. No, el currículo es el resultado de lo que tú como proyecto educativo tienes. La Universidad Católica Andrés Bello, tiene un proyecto currículo, tiene un proyecto educativo, que tiene por supuesto un currículum que está o que trata o que se aproxima a lo que tienen que ver con ese proyecto, jesuita de educativo. El problema de la evaluación curricular, viene dado desde de lo que tú tienes y concibe como concepto de currículo. Si tú concibes el concepto curricular como es la evaluación del plan de estudio de lo que hace el docente en aula. Es muy limitado. La evaluación curricular tiene que ser mucho más amplio, tiene que tener muchos componentes a lo cual le corresponde y así además muchos criterios, a los cuales tú tienes que ir buscando, dependiendo de los elementos que tú vas a concebir, en la finalidad, Lo otro para ¿Qué quieres tú evaluar el currículum? que va cónsono con una de las preguntas que tú me haces, ¿cuándo hay que evaluar? Pero es que una de las bases de acuerdo al concepto que se maneje de currículo, tiene una finalidad. Aquí en España, yo he observado que la evaluación curricular sobre todo, tiene que ver, con el plan de estudio, por los conocimientos que se aspira, con las estrategias que trabaja el docente y con los resultados del rendimiento	• Concepción • Plan de estudio • Instrumento • Competencias • Perfil curricular • Erros conceptuales • Proyecto Educativo • Institución universitaria (UCAB entre otra) • Proyecto educativo • Problematización - Diversidad conceptual: Polisemia • Visión limitada: - Eva Curricular = plan de estudio. • Visión amplia de la Eva Curricular. - Componentes - Criterios • Eva Curricular

		29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59.	académico del estudiante, ellos llaman evaluación curricular eso, pero nunca se meten con la institución. O sea, ¿cuáles son los objetivos de la institución? ¿Cuáles son los principios [00:04:00.00] filosóficos de esa institución? Porque todo eso debería estar coherente con lo que tú quieres formar. Entonces, para mí la evaluación curricular comprende todos los procesos que acompañan un proyecto educativo. Que va desde los principios filosóficos, ontológicos, pedagógicos que tiene la institución como tal, que deben ser cónsonos con cada nivel escolar [00:04:30.00], con cada estudiante, con cada profesor, con las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, etcétera. Es decir que es algo muy grande y en lo cual hay que trabajarlo, ¿no? Por ejemplo, en la Universidad Católica se habla de evaluación se habla de evaluación de la calidad en orden a los criterios de funcionalidad, eficacia y eficiencia. ¿No? Y [00:05:00.00] la evaluación de la calidad Todavía cuando yo me vine todavía no había tocado el currículo. Los profesores tienen que llenar un pocotón de planillas porque trabajan con ISO 9001, no sé si era el 12. No sé qué. Entonces los profesores al finalizar cada semestre, todo lo debes saber, tienen que llenar una cantidad de planillas, una cantidad de cuestiones. Que buscan [00:05:30.00] conocer. Buscan situarse dentro de lo que es la calidad. Pero es que la calidad también tiene un concepto. Depende del concepto que tú manejes. Y entonces, a veces yo me he sentido así como un poco preocupada porque he oído a profesores de la UCAB cuando yo estaba, ya que decían bueno, ya tengo que empezar a llenar la burocracia de los papeles. Porque ese proceso [00:06:00.00] de valoración de la calidad se está viendo como una burocracia, que no debería pasar en una evaluación curricular, pero hay que llenar papeles también, porque tú tienes que hacer entrevistas, tienes que revisar, tienes que hacer observaciones, etcétera, para poder hacer una verdadera evaluación curricular. En síntesis, para mí la evaluación curricular es un proceso muy complejo, que tiene que ver con todo lo que sucede [00:06:30.00] en una institución.	- Varía según el contexto (Internacional) - Plan de clase - Conocimiento adquiridos - Estrategias docentes - Resultados del rendimiento • Eva curricular - Todos los procesos - Proyecto educativo - Principios - Nivel escolar • Evaluación de la calidad - ISO 9001. • Burocratización del proceso de calidad. • Eva curricular: instrumentos - Entrevistas - Observaciones - Etc.

		60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90.	¿No?, porque al evaluar todos los aspectos curriculares, hay que evaluar los principios que fundamentan una institución escolar, universitaria, lo que sea, para mí el escolar lo pongo en un nivel macro para universidades, liceo, escuelas básicas y preescolares. Porque también el preescolar hay que evaluar ese currículo, [00:07:00.00] porque el currículum en los preescolares, yo me moría de risa, cuando yo era coordinadora de la comisión de currículo y cuando lo oiga tu tutora, va a decir, esa es Marina la que está hablando, ¿no? Porque yo decía, qué bonito cuando dicen de hablar de un currículo. Y lo primero que se mete a la cabeza, es que si la maestra cuida a los niños y no lo cuida, cuando uno ve todo lo que hacen por el currículo, pero no se dan cuenta de que no existe, la maestra no conoce. ¿Cuáles son los principios filosófico [00:07:30.00] de la institución donde está trabajando entonces la escuela? La institución va por un lado y los docentes van por otro. Entonces, cuando se evalúa, se evalúa la parcela del aula de clase. Es una parcelita. No sé si eso te ha dado luces. En mi concepto de evaluación Ahora [00:08:00.00] creo que es muy compleja también. [00:08:03.05] Sí, es compleja porque para todas las realidades va de lo micro, lo macro, pues, tiene como muchos bucles, que requiere que cada uno sea analizado, que se da por situada, muy contextualizada. [00:08:20.49] Fíjate una de las cosas, que nos costó mucho comprender desde la conexiones curriculares era [00:08:30.00] que se hablaba de que es que la evaluación debe ser sistémica. Si es cierto, debe ser sistémica, pero no sistémica desde el punto de vista de solamente los procesos; que se dan en un salón de clase, que se dan cuando el maestro entrega la, la, la o, el profesor entrega las planificaciones, etcétera. Porque se quedan solamente [00:09:00.00] en ese aspecto. Lo sistémico implica que ese sistema debe tener unos planteamientos de la institución para que el sistema realmente sea coherente.	• Complejidad • Evaluación curricular en todos los niveles • Direccionalidad • Complejidad - Micro - Macro • Contextualizada • Conexiones curriculares • Visión sistémica

		91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108.	Que yo creo que una de las cosas que se hace muy difícil, en las universidades, es llegar a hacer una evaluación curricular. Que [00:09:30.00] no digo yo, porque la evaluación institucional es aquella macro que dentro de ella está la evaluación curricular. ¿No? Ves, entonces una de las cosas que nosotros vivimos en la Universidad Central en los años 80, fue por primera vez en la historia de la universidad para ese año 80, se dijo se va a evaluar. Vamos [00:10:00.00] a hacer un proceso de evaluación institucional. Y los profesores creyeron que la evaluación institucional, a bueno, ver cómo estaba el proceso rectoral, cómo se daba el proceso vicerrectoral, cómo estaba el proceso de la secretaría. O sea, vieron lo macro, pero cuando les llegó la planilla que eran como 200 pregunta que le hicieron al docente, donde el docente [00:10:30.00] tenía que responder de lo que yo hacía, no de lo que el otro hacía, sino de lo que yo hacía. Ahí se negaron y dijeron que la Universidad era autónoma y que como era autónoma, el profesor era autónomo. Y desde ese momento viene la lucha y la pelea dentro de la universidad.	- Planteamientos institucionales. • Coherencia • Intrincación (dificultad) de la implantación • Evaluación curricular: Macro vs micro • Autonomía • Evaluación como proceso institucional. • Entonos y contextos organizacionales.
N° 1	2	109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121.	En relación a la evaluación curricular, [00:01:30.00] concretamente, yo quiero comenzar primero por, ir viendo algunas cosas de lo que es la evaluación primero y después hablar con mayor detenimiento eso de la evolución curricular. La evaluación curricular es un tema que se ha cuestionado mucho, dado que durante la gran parte de la historia de la construcción de la evaluación, pues estuvo centrada en la medición de los aprendizajes o en los resultados de los procesos que [00:02:00.00] se tenían en un centro educativo. Es decir, lo importante era medir el conocimiento más que medir el proceso y el énfasis fuerte sobre todo se manifestó en los resultados que se obtenían. Ya dirá Tamayo, en su artículo de epistemología Currículo y evaluación. Sí diría que un fantasma recorre hoy el campo de la de la educación y de la pedagogía. Y [00:02:30.00] ese fantasma es el fantasma de la evaluación, como simple medición de resultados. En eso	• Concepción • Evaluación como medición - Aprendizajes - Resultados • Evaluación no como proceso sino como resultado.

		122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152.	hubo mucho énfasis. La evaluación concebida como medición de resultados. Y por eso está concepción. Pues entre comillas, tuvo mucho efecto, mucho efecto y en algunos casos, efectos no favorables, sino, por el contrario, traumáticos, en el caso de la evaluación de los aprendizaje. Sin [00:03:00.00] embargo, también hay que decir que esta concepción, pues, ha cambiado y que hoy día se concibe ya no sólo los resultados, sino también el proceso que se vive. [00:03:11.55 en lo que es la evaluación, especialmente en la evaluación de los aprendizajes. Vale decir que es importante de alguna otra manera, ir delimitando el método [00:03:30.00] de evaluación o el modelo de evaluación que se utiliza. Porque de eso va a depender tener claridad de los fines y de los contenidos, al igual que de la metodología de la evaluación. Con esto quiero decir como introducción, que la evaluación, en líneas generales, un concepto que no es uniforme y que no resulta fácil de definirlo. No es fácil decir qué es en sí la evaluación [00:04:00.00] pero haremos un esfuerzo en este momento de irlo definiendo. Los autores abordan el tema y en líneas generales manifiestan que un hay elemento en el cual coinciden ellos como característica común de la evaluación y tiene que ver con los componentes del proceso enseñanza, aprendizaje. Ya de eso entiendo yo [00:04:30.00] que en el transcurso de la entrevista, pues iremos precisando, lo iremos precisando con mayor detenimiento en cuanto a esa pregunta y qué la evaluación curricular. Entonces yo quisiera también manifestar que la evaluación es una especie de eje que atraviesa todo el currículo en sí. [00:04:54.38] El elemento que atraviesa como eje transversal es la evaluación. En todos los procesos [00:05:00.00] hay procesos de evaluación. Sin embargo, hay que distinguir si la evaluación del currículo pues es interno o si es externa; si es interna, entonces se puede considerar la autoevaluación institucional y lo que se ha llamado la evaluación curricular. Y ¿aquí quieres participar por participar? Los sujetos, que son los	• Devenir en la concepción de la evaluación. • Método • Fines • Contenidos • Metodología de la evaluación. • Los autores - Característica común: Componentes del proceso enseñanza, aprendizaje • Evaluación: eje transversal • Proceso

		153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164.	agentes activos, sí, pero también tienen relación directa con el proceso [00:05:30.00] de enseñanza, de aprendizaje, de las estrategias que se utilizan, de los contenidos, procesos, competencias, resultados, etcétera. Es decir, que la población curricular ya comienza a tomar cuerpo y se ubica dentro de lo que la evaluación interna. Ahora bien, también tendremos que decir que hay una evaluación externa y esta evaluación externa está referida a la que realizan los centros educativos, es decir, los que se [00:06:00.00] realizan entre pares, y este aborda también lo que es la auditoría externa. De ahí que es importante para mí tener claridad del nivel de evaluación que se realiza, si es una evaluación institucional o una evaluación de aprendizaje, o si es una meta evaluación, que eso ya sería entonces otro proceso.	- Interno: Autoevaluación - Externo • Actores de la evaluación - Sujetos - Agentes • Claridad en tipo de evaluación - Eva institucional - Eva de los aprendizajes.
N° 1	3	165. 166. 167. 168. 169. 170. 171.	La evaluación curricular es un proceso que integra la investigación educativa en el cual, se consideran todos momentos del diseño y desarrollo curricular. Es un proceso que busca convalidar o comprobar la validez del currículo implementado con la finalidad de determinar las debilidades, avances y logros del currículo a objeto de establecer si el currículum satisface las demandas de la institución educativa y de la sociedad.	• Proceso integral • Momentos - Diseño - Desarrollo • Eva curricular como proceso. - Convalidar • Satisfacción curricular
N° 1	4	172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181.	Sí, bueno, en principio yo creo que la evaluación además de un proceso, en principio humano, es la evaluación vista como un proceso humano necesario para poder revisar precisamente los procesos que se desarrollan, las labores educativas y administrativas ejecutadas, las iniciativas que se adelantan en cualquier plano. Estoy hablando en el plano profesional, en el plano personal. Ahora, el punto de vista curricular, la evaluación, [00:02:00.00] realmente es un potenciador de lo que serían las competencias que se buscan en cualquier organización o institución educativa. Es decir para míla evaluación en ese sentido, es aquel espacio, que nos permite a los docentes, a los estudiantes, digamos, desarrollar las	• Evaluación como proceso • Evaluación como proceso humano • Evaluación como potenciador: modelos de competencias institucionales. • Evaluación espacio catalizador (desarrollar)

		182.	posibilidades o las competencias que nosotros podemos [00:02:30.00] trazarnos en todo el	
		183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198.	proceso de formación, que se planteen en la institución. Entonces más bien tiene que ver con un proceso de acompañamiento de esas capacidades o de esas competencias que se vislumbran en la propia organización. De allí pues, que la evaluación realmente digamos, es un concepto bastante complejo en ese sentido, sino solamente yo lo veo como [00:03:00.00] un aspecto relacionado estrictamente con una forma de saber si la otra persona ha comprendido algunos conceptos o contenidos, sino más bien, tiene que ver con otros procesos que se van desarrollando precisamente en la interacción e enseñanza-aprendizaje y que evidentemente también nosotros necesitamos acompañar y habló de procesos también humanos. Es decir, habrá procesos que tienen que ver con la [00:03:30.00] madurez, con la capacidad de comprender lo que ocurre digamos en la persona que se está preparando. En ese sentido. El desarrollo puede de esas capacidades o de esa madurez intelectual. Pero la madurez afectiva del sujeto. Y allí la evaluación ciertamente cumple un papel importante, bueno, en los distintos tipos de evaluación que se puedan administrar en sector universitario [00:04:00.00]	• Proyectos educativos (planteen en la institución) • Evaluación proceso de acompañamiento - Capacidades - Competencias • Complejidad • Visión humanista (evaluación) - Tipos de madurez 1. Intelectual 2. General 3. Afectiva • Tipos de evaluación
N° 1	5	199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213.	Bueno, realmente la evaluación curricular es un proceso, que se inicia cuando se comienza el diseño curricular [00:01:00.00] cuando se pretende hacer un cambio en el proyecto o crear un nuevo diseño curricular. Comienza porque lo primero que hay que hacer es un diagnóstico general para conocer el contexto en el cual está, en el cual vas a trabajar el diseño curricular y una vez que tú tienes todo lo conocido, el contexto, allí la evaluación juega un papel muy importante, porque cuando tú comienzas a elaborar [00:01:30.00] el diseño e inmediatamente tienes que ir verificando si en el momento en que tú vas llevando a cabo el proceso de diseño curricular lo que tú estás proponiendo se va ajustando o no al contexto y entonces allí tú puedes ir haciendo los cambios que son pertinentes. Si ves que hay alguna discrepancia entre la realidad y lo que tú estás proponiendo y una vez que has elaborado el diseño, igualmente tienes que hacer [00:02:00.00] la evaluación para ver si realmente en definitiva el proyecto curricular se ajusta o no a las necesidades, al contexto, para el cual tú estás	• Evaluación curricular como proceso - Diseño - Cambio - Creación • Evaluación sistémica • Entonos y contextos organizacionales. - Diagnóstico • Discrepancia • Elaboración del diseño

		214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227.	proponiendo el nuevo diseño. Entonces allí la evaluación es un proceso que se va cumpliendo paulatinamente y una vez que tú inicias el desarrollo curricular, ya el desarrollo del diseño, dentro de la gestión curricular, tú tienes que ir aplicando evaluación [00:02:30.00] para ver si se está desarrollando el diseño tal cual como estaba previsto o si hay cosas que convienen o no conviene, si es necesario hacer cambios o no e ir haciendo los ajustes que sea necesario. [00:02:44.17] Imaginaria una evaluación formativa y luego bueno al final haces la evaluación para determinar los resultados, o sea, que cumples todo un proceso desde que inicias hasta que terminas, con las primeras [00:03:00.00] fases del diseño curricular, para determinar continuar con ese mismo diseño o si antes de abrir nuevas posibilidades. Tienes que hacer algunos cambios. Allí cumple a lo largo de todo ese proceso.	• Adaptación de la evaluación al contexto (Situada) • Evaluación dinámica • Evaluación procesual (Paulatina) • Determinación de los resultados de los procesos curriculares. • Fases del diseño curricular.
N° 1	6	228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244.	La evaluación curricular es un proceso. Lo medular de los procesos curriculares. Me explico. Los procesos curriculares son procesos que se pueden tener entre categorías, procesos medulares, procesos [00:01:30.00] de apoyo y procesos de dirección. Los procesos medulares curriculares son el diseño, la implantación y la evaluación. Ya vamos a explicar un poquito más de sólo proceso de apoyo son la articulación y la certificación y el desarrollo profesoral y los procesos de dirección son consecución de recursos, evaluación institucional, acreditación y [00:02:00.00] reacreditación y el impacto, lo que algunos llaman responsabilidad social. Entonces repito, la evaluación curricular en un proceso medular que ocurre cuando uno considera el currículo y para que sea exitoso tiene que tener tres aspectos la gobernanza, el liderazgo y la gestión. Específicamente, la evaluación es la [00:02:30.00] que me permite a mí considerar el éxito. Los logros, también las oportunidades de mejora de la implantación de un proyecto, de un programa, de una asignatura, porque dependiendo del nivel con que esté evaluando el currículo, así van a ser la evaluación. Así que de nuevo, y para cerrar el punto, la evaluación	• La evaluación como un proceso. • Procesos medulares • Apoyo: articulación, certificación y desarrollo profesoral. • Dirección: consecución de recursos, evaluación institucional, acreditación y reacreditación y el impacto, lo que algunos llaman responsabilidad social.

		245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266.	es un proceso medular de los procesos curriculares. Dónde está primero el diseño después la [00:03:00.00] implantación y la evaluación es la que me permite saber a ciencia cierta cuál menos aproximadamente si lo que yo he diseñado e implantado es efectivo para lograr el cometido para el cual se propuso ese diseño o ese programa. Por ejemplo, si yo digo aquí tengo un plan de estudios, digamos en ingeniería, yo hago un diseño, yo lo implanto, pero ahora me toca evaluarlo. Yo quiero saber [00:03:30.00] si ese diseño que se propuso y que fue implementado realmente cumplió su cometido y dependiendo del enfoque que la universidad haya asumido, entonces se podrá decir si ese diseño es apropiado, pertinente y si se está cumpliendo con los propósitos para el cual fue diseñado	• Consideraciones para la implementación de la evaluación curricular: - Gobernanza - Liderazgo - Gestión • Aspectos positivos de la evaluación curricular - Éxito - Logros - Oportunidades de mejora • Procesos curriculares: - Diseño - Implantación - Evaluación - Niveles - Praxis
	1	267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275.	Te lo planteo desde la universidad en la cual viví. ¿No? La evaluación curricular busca el proyecto. ¿Qué dice el proyecto? Y el proyecto nuestro es un proyecto que viene desde el momento en que Simón Bolívar otorga y [00:14:30.00] crea la Universidad Central, que no se llamaba para ese tiempo Universidad Central, sino una Universidad de Caracas. Y es allí donde dan lo que se llaman los principios republicanos que debería tener la Universidad y vienen todos esos procesos de elecciones de la autonomía, elecciones propias, en donde la democracia comienza a darse. [00:15:00.00] Todo esto tiene que formar dentro de todas las carreras. Se	• Principios • Autonomía • Formación de valores • Carreras universitarias • Evaluación curricular • Marco axiológico

		276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304.	supone que debe formar hombres íntegros con una serie de cualidades y de valores y dentro de esos valores la libertad y la democracia. Eso está dentro del de lo para qué es la Universidad y para qué y por qué se dio la Universidad Central. Entonces, cuando tú habla de evaluación curricular, [00:15:30.00] es que dentro de los Planes de estudio, dentro de las actividades universitarias de dentro de todos los procesos que se llevan. Que son educativos, culturales, deportivo, etcétera. Tiene que estar allí. Son valores esos principios republicanos que son las columnas con que se sostiene la Universidad Central. [00:16:00.00] Y me imagino que ustedes lo de jesuitas. La Universidad Católica tiene la fundamentación de los jesuitas, así como Fe y Alegría debería tener montado toda esa esa formulación. **Speaker2:** [00:16:19.11] 12. Si tú ves, aquí está el proyecto de la institución. ¿No? todo lo que va bajando: la cultura, [00:16:30.00] el deporte, la educación como tal en carrera por en cuestiones de la universidad, las carreras. Todo eso, la carrera como tal, tiene un marco filosófico. ¿No? tiene un marco ontológico. Entonces esa carrera en cada una de las carreras debería verse. Tiene que existir una relación [00:17:00.00] muy directa. Tú tienes que evaluarlo porque cuando tú, Clever, Marina Polo, damos clase en la Universidad Central. Nosotros deberíamos ser un individuo que conocemos hasta ese proyecto. Yo lo cuento, hice una evaluación de cátedra, pregunté cuántos de mis compañeros se habían leído los [00:17:30.00] los principios republicanos de la Universidad Central de Venezuela y me dijeron: ¿Estás loca? ¿Quién va a leerse eso? Y ¿para qué? Yo le digo por lo mismo que me estás respondiendo. Me estás diciendo loca Porque te estoy preguntando algo que debería saberlo para tú saber qué es lo que tú tienes que hacer. Que si tú te retratas [00:18:00.00] con eso y si tú estás con solo como persona con eso que está establecido. Y que hace que la Universidad Central tenga una marca. UuuCV. Se ve, ¿no profe?	• Fundamentación institucional • Marco filosófico • Marco ontológico • Proyecto institucional - Conocimiento - Desconocimiento
N° 2	2	305. 306.	[00:07:06.16] La finalidad de la evaluación curricular, para mí está centrada en el aprendizaje, en primera instancia de los estudiantes. Pero no	• Aprendizaje

		307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337.	solamente el estudiante es de todos los que hacen vida en el centro universitario. Y esto nos compete a todos, a profesores, a alumnos, a quienes forman parte de la Universidad. [00:07:30.00] Si, para mí la finalidad es esa, la finalidad o el centro de la evaluación del currículum está en el aprendizaje de los estudiantes [00:09:03.48] Para mí es clave en cuanto a los procedimientos que utiliza o que se pudieran utilizar para llevar a cabo la evaluación curricular de los aprendizajes. Para mí es clave el tener en claridad de qué se busca, cuáles son los fines y propósitos que se persiguen [00:09:30.00] en el centro universitario, en cuanto a los aspectos curriculares y administrativos. Si en las asignatura, ¿qué finalidad?, ¿Qué concepción de ser humano se tiene? Y de acuerdo a eso, entonces utilizar esa evaluación que se decida en la universidad junto con el profesor o estudiante quien la decide. Para mí la tienen que decidir en un diálogo continuo entre profesor y estudiante. A lo mejor se puede [00:10:00.00] pensar en un momento que el estudiante cómo va a decidir qué tipo de evaluación se va a utilizar. A lo mejor se puede pensar eso como una locura. Pero sí, el primer día de clases se dialoga con los estudiantes acerca de los distintos tipos de evaluación que existen para un proceso de aprendizaje más consolidado. El estudiante va a tener claridad de cuáles serían esas técnicas e instrumentos por la cual pueden valerse. Lo otro que a mí me parece Clever, [00:10:30.00] el cuándo se realiza la evolución, para mí tiene que ser un proceso continuo. No puede ser solamente en algunos momentos del de la asignatura, o del semestre o del año. Eso tiene que ser un proceso continuo. Para mí sería como la más, la más acorde e que se debería utilizar en cuanto a técnica e instrumento. Pues muchos hay mucho. Yo siempre sugiero que sea ante técnica, instrumento donde [00:11:00.00] permita no solo no sólo medir conocimientos, sino que permite al estudiante apropiarse de distintos tipos de saber. Sí, saberes teóricos, saberes prácticos, saberes que corresponden al mundo de la ética, al mundo de la convivencia, a los distintos tipos de saberes, no pueden ser tampoco que la evaluación se centre solo y exclusivamente en contenido.	• Miembros de la comunidad universitaria • Mejoramiento • Diálogo continuo • Proceso continuo • Apropiación de los saberes:

		338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359.	[00:11:26.75] Sí, y además, si se centra sólo en contenido, no estaríamos hablando de [00:11:30.00] una evaluación por competencias. Estaríamos hablando de una evaluación centrada efectivamente en objetivo y contenido. Para mí la decide en un primer momento lo mejor, lógicamente, por el nivel que tiene el profesor, en un primer momento el profesor propone, pero terminan de alguna otra manera, lo lógico sería que el profesor proponga y el estudiante junto con el profesor, terminen acordando qué tipo de evaluación se realiza. O al menos en cierta medida, es [00:12:00.00] mi práctica. Y a mí en líneas generales, pues hemos siempre acordado los distintos tipos de evaluación que realizamos durante el semestre. Hay otros profesores que lo hacen de otra manera. Pero lo que te acabo de decir es de experiencia propia. O sea. Yo. Pero le planteó a los estudiantes los distintos tipos de evaluación que existen, las que yo prefiero utilizar y este junto incluso con algunas técnica e instrumento y de acuerdo, eso se lo planteó, [00:12:30.00] a los estudiantes y ellos terminan. Bueno profe, si me parece, no me parece. Incluso dialogamos y acordamos los porcentajes de evaluación. Hay algunas cosa que uno no termina decidiendo porque en el reglamento de las universidades están pactado unas cosas, no algunos porcentajes de evaluación están pactados en las universidades. Ese tipo de cosa que uno no puede variar, pues lógicamente permanecen, pero que es donde uno tiene capacidad [00:13:00.00] de decisión y acuerdo. Uno puede utilizar ese ese margen de espacio de libertad en cuanto a evaluación.	- Teóricos - Prácticos
N° 2	3	360. 361. 362. 363. 364. 365. 366.	¿Qué finalidad considera usted tiene la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario? La finalidad de la evaluación del currículo por competencias es mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje, con una visión integral que favorezca los procesos curriculares y administrativos, así como el formativo, el *aprender-aprender*, para formar profesionales autónomos, conscientes, comprometidos, reflexivos, críticos y responsables, producto de un aprendizaje significativo empoderante.	• Mejoras del proceso - Enseñanza - Aprendizaje • Visión integral • Formación de profesionales
N° 2	4	367. 368.	[00:04:43.49] Bueno, yo creo que se resumiría en pocas palabras, como el mejoramiento permanente de la persona en función, pues, de los objetivos	

		369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399.	que se hayan establecido a tal fin. [00:05:00.00] Pero ciertamente ese mejoramiento, bueno para mí está relacionado con la calidad de los procesos, con lo que nosotros queremos que sea y revisando permanentemente de lo que hemos planteado para la formación de una persona o de un conjunto de personas. Pero ciertamente la evaluación por competencias me parece a mí que es un una propuesta integradora. E incluso [00:05:30.00] me atrevo a decir que desde el punto de vista de esas teorías educativas toma, digamos, muchos aspectos que tienen que ver con esa educación constructivista. Es decir, que realmente va nutriéndose de los distintos aportes que van ofreciendo las distintas teorías educativas, pero que a la larga lo que nos están llevando es a buscar la mejora continua [00:06:00.00] o permanente como se quiera llamar, de los procesos personales que se llevan a cabo en una institución. Y fundamentalmente al final, cuando hablamos de esas competencias que se van evaluando y que van buscando precisamente ese mejoramiento permanente en la construcción de esa persona que tiene pues una visión integral, completa, crítica de la ciudadanía, es decir, de [00:06:30.00] su aporte o involucramiento en la sociedad. Me parece que en la universidad, por cierto. Clever, bueno, usted lo debe saber porque es profesor desde hace ya algún tiempo en la Universidad. Realmente el proceso que nosotros estamos viviendo de este modelo por competencias no es que sea una experiencia muy antigua, realmente es una experiencia que se ha ido adquiriendo en los últimos años. Yo diría que a partir del año 2010-2011 [00:07:00.00] formalmente se inicia en la Escuela de Educación y en la Escuela de Economía de la de la Universidad. [00:07:07.40] Eso significa que en los años previos hubo más bien una discusión acerca de lo que se estaba planteando en otras instituciones educativas. Toda la discusión que se estaba generando sobre la importancia de las competencias que eran así esos motores que permitían un mayor [00:07:30.00] involucramiento del estudiante en su propio proceso formativo, no más que los objetivos. Y bueno, a partir de ese momento la Universidad paulatinamente inicia ese proceso y creo que está relacionado	• Mejoramiento permanente • Calidad de los procesos • Revisión permanente • Propuesta - integradora - constructivista • Teorías educativas • Mejora continua • Mejora permanente • Visión integral • Evolución interna

		400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416.	perfectamente con lo que acabo de mencionar, de mejoramiento permanente, porque ha sido un proceso, además de revisión permanente de la institución sobre esas decisiones que se tomaron. Y [00:08:00.00] hoy, después de ya más de diez años, quizás en este asunto nosotros podemos decir que digamos, hay una implementación del modelo por competencias en la institución. Obviamente estamos en ese proceso de formación permanente del profesorado, sobre lo que significa este modelo, las implicaciones que tiene para las evaluaciones y sobre todo lo que significa la [00:08:30.00] la expresión más evidente en un plan de clases. No creo que nosotros estamos en este momento, quizá recorriendo todavía ese trecho, pero ciertamente yo puedo decir que ese modelo ha asumido por la Universidad; ha permitido, pues, unos cambios interesantes. Importante e necesario, además en la lógica de lo que vivimos en la sociedad del siglo XXI. En cuanto a la atención del [00:09:00.00] estudiante, en cuanto a la atención de los procesos educativos, no en vano creo que sí. Efectivamente, ha sido un mejoramiento permanente incluso, pues para quienes han asumido esta esta propuesta desde el más alto nivel de la universidad.	• Redimensionamiento por competencias - Profesor: Facilitador - Estudiante: Protagonista • Proceso en la toma de decisiones. • Implementación del modelo. • Proceso de sensibilización y formación en un enfoque por competencias.
N° 2	5	417. 418. 419. 420. 421.	La finalidad de la evaluación es ir recogiendo información. Ir haciendo los cambios que son pertinentes de acuerdo a los resultados [00:03:30.00] y tomando decisiones. Si sigo o cambio o necesito o no puedo seguir con esto porque no se ajusta a lo que realmente se quiere. Ese es el proceso de evaluación curricular.	• Recolección de información • Mejora permanente • Proceso en la toma de decisiones • Direccionalidad - Situación actual - Situación deseada
N° 2	6	422. 423. 424. 425. 426. 427.	Una pregunta muy interesante y retadora. En este momento vale la pena recordar, que el enfoque por competencias lo que dice [00:12:30.00] es yo lo que quiero es que saber lo que tú sabes hacer en un contexto, lo que tú sabes hacer con excelencia en un contexto. Te voy a poner un caso como el de Psicología. La competencia profesional en psicología son 4: 1. Dominio de los conocimientos teóricos o teoriza. 2. Investiga en el área respectiva.	• Saber hacer contextualizado • Saber hacer con excelencia

		428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458.	3. Diagnóstica [00:13:00.00] o evalúa. 4. interviene. Donde más se puede apreciar el desarrollo de esas competencias en la materia que están en los últimos dos años de estudio. Entonces allí es donde es posible hacer unos exámenes, donde se pruebe si la persona sabe hacer en contexto. Déjame darte una diferencia. Una cosa que [00:13:30.00] yo te pregunté a ti cómo se calcula la media aritmética o cómo es un diseño factorial 2 por 2. Y otra cosa que yo te diga, a usted se le contrata para hacer una investigación donde usted quiere contrastar si la gente que está más motivada puede tener más rendimiento académico. La segunda pregunta va en orden a saber si [00:14:00.00] tú sabría hacer la investigación en un contexto específico, mientras que las dos primeras son componentes, son conocimiento bien procedimentales o bien conocimiento declarativo sobre si la persona sabe el contenido. Por eso los exámenes de competencia, comienzan casi siempre por la aplicación, síntesis y evaluación. Porque [00:14:30.00] es la integración lo que le permite a uno saber si la persona sabe hacer en un contexto. Por eso los exámenes de competencia, hechos dentro de la universidad o fuera de ellos siempre aluden a un contexto. [00:14:50.92] Donde el profesional tiene que tomar una decisión sobre la base de su conocimiento para realizar un trabajo. Por eso en algo repito, [00:15:00.00] saber hacer con excelencia en un contexto, es lo que es, el enfoque de competencia. Y por supuesto, los exámenes deberían ser de esa naturaleza. En la escuela de Derecho, hace tiempo había una discusión o hace algún tiempo sobre si hacer exámenes finales de carrera. No sé hasta donde llegó la discusión, pero parecía que esa iniciativa se diluyó, pero [00:15:30.00] se diluyó, en mi opinión, porque no estaba apuntando hacia la dirección que era importante, porque la dirección importante es saber, si la persona no conoce las leyes, sino que si sabe aplicarla, es decir, qué es lo que esperamos que un egresado de Derecho tiene que hacer. Bueno, tienen que saber interpretar las leyes, pero tiene que también saber evacuar [00:16:00.00] una consulta, es decir, que si le hacen una consulta puede hacer una respuesta como la de la daría un abogado en ejercicio.	• Exámenes por competencias - Contextualizado • Integración del saber - Aplicación - Síntesis - Evaluación • Proceso en la toma de decisiones • Ejemplificación contextualizada

		459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489.	También esperamos que una persona egresada del derecho sepa litigar, es decir, defender un punto de vista cuando se le presenta situaciones de ese tipo. También se también se espera que un estudiante derecho sea capaz de decidir [00:16:30.00] sobre asuntos, es decir, actuar como un juez o actuar como mediador. Actuar como mediador. Actuar como un juez. Actuar como un litigante. Actuar como un consultor o asesor e interpretar adecuadamente las leyes. Es lo que son la aplicación de ese conocimiento del derecho en un contexto determinado. Cuando la pregunta de la evaluación curricular se dirigen a demostrar [00:17:00.00] si el estudiante es capaz de hacer las cosas en un contexto con excelencia. [00:17:07.06] Allí es donde tenemos la evaluación curricular. Pero si a la mera evaluación del contenido que la persona tiene en su repertorio verbal, no consiste en una evaluación de competencias sin una buena evaluación de contenido. Entonces los buenos exámenes en Derecho, tienen que ver con poner al estudiante. Por ejemplo, a [00:17:30.00] participar en una simulación de juzgado, donde él tiene, la potestad de defender un punto de vista. Cuando los estudiantes de derecho participan en los eventos internacionales, en áreas relativas al derecho, allí están demostrando que saben hacer en contexto, porque no es solamente el conocimiento que tienen, sino su habilidad para utilizarlo conocimiento y ser exitoso en un contexto. Pues no sé si me estoy explicando [00:18:00.00] apropiadamente que no es lo mismo tener una cantidad de contenido en el repertorio a qué saber a hacer con ellos en un contexto determinado. Esto segundo, saber hacer con excelencia en un contexto determinado es lo que define el desarrollo de la competencia y la evaluación de la competencia, en algunas materias. En los últimos años, en toda la carrera, hay algunas materias que van en esa dirección y [00:18:30.00] está claro que en los primeros años es muy difícil evaluar estas competencias más profesionales. No digo yo la competencia generales y por eso que algunas veces la gente se confunde y dice que la universidad no puede desarrollar las competencias. Es que no, lo que pasa es que hay que saber. El nivel de desarrollo de acuerdo al año	• Aplicación de conocimientos en contextos determinados • Simulación de contexto - Estrategias didácticas • Saber hacer con excelencia

		490. 491. 492. 493. 494.	en que el estudiante está cursando. No sé si me expliqué en forma pertinente.	• Nivel de desarrollo por competencias - Básico - Profesional
N° 3	1	495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520.	Si fíjate, yo te voy a dar mi experiencia, porque mi experiencia fue casi 15 años como coordinadora de la comisión de currículum. Yo era en la Universidad Central, lo que tu tutora es en la Católica o no sé si o si sigue así. Hay [00:19:00.00] otra persona que ejerce ese cargo, pero yo era coordinadora de la comisión de currículum de la UCV. ¿Qué procedimientos hacía yo? Bueno, el primer procedimiento que yo hacía era reunir al decano y a los directores de escuela. Y explicar, enseñar qué es la evaluación curricular y qué incluye la evaluación curricular para yo [00:19:30.00] poder bajar. Ahora bien, en la Universidad Central no se trabaja por competencias, en la Universidad Central se trabaja de acuerdo a la Facultad y a lo que ellos consideran que puede ser y por eso que la Facultad de Derecho tiene, creo, no sé cuántos años ya tiene creada la Facultad de Derecho y tiene el mismo plan de estudios, porque jamás se ha podido cambiar. Quienes lo cambian son los profesores en su salón de clase, en [00:20:00.00] su aula. Y cuando tú te sales de la universidad, tú tienes que agarrar a ese profesor y decirle deme su programa para poderlo validar cuando yo me vaya del país o si yo quiero hacer un doctorado fuera. ¿Por qué? Porque ese ese programa con el cual estudió equis persona que yo estudié en la Universidad, no es el mismo que aparece. Ni siquiera, avalando mi título, que [00:20:30.00] deberían tener todos los programas. Allá, ellos, no yo, para saber que quien me lo dio y cómo me lo dieron. [00:20:39.91] ¿Quiénes deciden entonces la renovación curricular o desde el seno más íntimo de la academia, tendría que ser entonces el órgano profesoral?	• Reuniones / Convocatorias • Mecanismos de) con autoridades - Decano - Directores • Ejemplificación • Currículo oculto

		521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544.	[00:20:53.50] Sí, Es el órgano profesoral, Fíjate porque mi procedimiento [00:21:00.00] fue decano, directores de escuela y coordinadores, ¿no? decanos y directores de escuela, por el tamaño y para que ellos supieran lo que era el currículo. [00:21:18.17] ¿Y qué instrumentos y qué instrumentos pueden utilizarse para llevar a cabo este tipo de regulación? [00:21:25.37] Bueno, fíjate, es que por eso es que es complejo. Tú te tienes [00:21:30.00] que transformar en un profesor de currículum para los decanos y los directores, para que ellos luego sensibilizan a los coordinadores de las escuelas para que cada escuela que tiene coordinadores por área. Dependiendo. Yo no sé cómo lo tienen ustedes. Nosotros lo tenemos por departamento también, ¿no? Entonces luego, después de eso, ellos sensibilizan para [00:22:00.00] que puedan atender a Marina Polo y al coordinador de la comisión de esa escuela, porque nosotros sí tenemos coordinador de la comisión de la escuela, ¿no? Entonces tú vas formando primero formar, formar, sensibilizar para después recolectar información curricular.	• Cuerpo docente • Mecanismos de validación con autoridades - Decano - Directores - Coordinadores de escuela. • Asunción del proceso formador. • Formación • Sensibilización • Recolección de información curricular
N° 3	2	545. 546. 547. 548. 549. 550. 551.	En cuanto al procedimiento que utilizan en las escuelas, pues hay [00:15:00.00] unos procedimientos relacionado con convocatorias a profesores, a los equipos que coordinan de coordinación de las escuelas o centros, o cátedras. Esos procedimientos por lo general se dan. Entiendo que a procedimiento me estoy refiriendo concretamente a consultas, también a construcción conjunta acerca de las evaluaciones [00:15:30.00] de la evaluación curricular dentro de la universidad. ¿Cuándo la realizan?	• Mecanismos de validación con autoridades - Profesores - Coordinadores - Centros - Jefes de cátedra.

		552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579.	Bueno, dependiendo de las necesidades que realmente se planteen. Porque hay veces que en todos los semestres no necesariamente hay un cambio de planteamiento de la evaluación curricular. Sí este para mí, en este caso del procedimiento. ¿Quién [00:16:00.00] decide? ¿Cuándo la realiza? Para mi depende de la realidad en la que se encuentre la escuela o la facultad o el equipo de la cátedra de una cátedra determinada. Y el procedimiento depende de lo es fundamental, insisto, tiene que ver con convocatorias que eso no debe realizarse de manera unidireccional, sino que eso tiene que ser en consulta con [00:16:30.00] los distintos sujetos, especialmente lo lógico, en un primer momento entre directivos y profesores. Eso es clave y es fundamental. **Speaker2:** [00:16:40.66] Y yo no puedo llegar a una escuela y a mí me van a decir mira Benedicto, el procedimiento de la evaluación curricular que nosotros vamos a hacer es éste. Yo preguntaría ¿cuándo ustedes consultaron?, esa sería por ejemplo una pregunta de inmediato que yo haría. ¿Por qué? Porque la evaluación curricular no depende sólo y exclusivamente del equipo [00:17:00.00] directivo de una escuela, sino que sea ser necesario hacer consultas. ¿Sí?, para llegar a acuerdos acerca de lo que se va a evaluar. Cuando se va a hablar de un currículo ¿Qué es lo lógico? Que se dialogara, que hubiese ese momento de sensibilización, por ejemplo, acerca del proceso de evaluación curricular que se va a realizar en la escuela o en la universidad. Como de manera más amplia, ¿sí? tiene que haber un momento [00:17:30.00] de sensibilización o de consulta, con la finalidad de tener mayor claridad todo el ¿por qué se va a evaluar curricularmente? ¿Cuáles son los objetivos que atiende la evaluación curricular? ¿Cuáles son los fines? Sí. ¿Qué estrategias se pudieran utilizar? O ¿se van a utilizar? O ¿qué sugerencia dan para utilizar técnicas e instrumentos que sirvan para dicha evaluación curricular?	• Consultas • Levantamiento de información (dependiendo • Cambio contextualizado - Escuela - Facultad • Convocatorias, reuniones - Plural - No unidireccional • Primer momento - Directivos - Profesores • Necesidad de la consulta plural • Concreción de acuerdo • Sensibilización
N° 3	3	580. 581. 582.	¿Qué procedimiento utilizan en su Escuela para llevar a cabo la evaluación curricular? ¿Quién la decide? ¿Cuándo la realizan? ¿De qué técnicas e instrumentos se valen? El procedimiento de evaluación constituye un	• Procedimiento de planificación y control

		583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591.	elemento importante en la relación que se establece entre los recursos humanos y el que planifica, organiza, y controla el proceso administrativo-académico. El procedimiento que utiliza la Escuela es de planificación y control, en el sentido de realizar las evaluaciones según la planificación establecida. El qué decide y cuándo se realiza es el docente según el plan de evaluación. Las técnicas e instrumentos a utilizar son variadas, tales como: análisis documental, análisis de contenido, entrevistas, observaciones, entre otras.	• Recursos humanos • Discrepancia - Eva de los aprendizajes
	4	592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613.	Y a lo mejor pues no doy respuesta a todas las preguntas porque quizá no necesariamente, las conozco todas, pero lo primero es que en la decisión institucional que fue muy acertada [00:11:00.00] de un modelo por competencias, también se fue creando un centro que permitiera pues el acompañamiento más directo con los profesores. Eso es lo que nosotros conocemos como el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico o CIIDEA, creo que allí este se hizo, pues lo que era correcto de crear una unidad de apoyo para estos procesos de cambio curriculares que se estaban instaurando [00:11:30.00] en la universidad. Porque bueno, ya lo hemos visto, ya hemos conversado de un proceso además permanente que tiene que ver con un cambio de cultura, del modo de trabajar del docente de la propia institución. Entonces, bueno, eso creo que fue ayudando a canalizar las inquietudes, las dudas que se estaban presentando en ese momento. Recuerdo que después hubo equipo de [00:12:00.00] trabajo, se creó una comisión institucional, una comisión de currículo institucional que pues ayudó a dar las pautas generales, los conceptos generales sobre lo que se estaba buscando transformar, mejorar e innovar en orden al diseño curricular implementado. Una vez que se aprueba eso, hay un documentoque sale precisamente a para apoyar y para difundir entre la comunidad universitaria que es el Proyecto Formativo Institucional; allí están [00:12:30.00] de hecho destacados.	• Acompañamiento institucional • Unidad de apoyo • Cambio permanente • Comisión de apoyo institucional • Pautas general • Conceptos generales • Proyecto Formativo Institucional

		614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644.	[00:12:31.90] Cuáles son las competencias, cuáles son las competencias que nosotros queremos desarrollar, porque las competencias profesionales y porque la básica de toda una justificación teórica acerca del modelo que nosotros estamos llevando a cabo y sobre todo como se ese modelo se ese se define y se explicita en esa dimensión curricular. Entonces, además de esa Comisión General [00:13:00.00] de currículo, también se crearon comisiones de currículo por facultad. Cuando yo asumí la facultad en el año 2016, pues lo primero que hice fue mantener activo esa comisión de currículo de la Facultad, porque yo consideré en ese momento que era bueno para el año 2016. Apenas habíamos iniciado un proceso de transformación, pero que debíamos acompañar, debíamos evaluar, debíamos revisar permanentemente. Entonces, en [00:13:30.00] ese momento lo que hicimos fue actualizar quiénes eran los responsables por escuela, que de alguna manera forman parte de esa comisión. Y yo te puedo decir, Clever, que desde allí quizás ha habido momentos puntuales y no puedo hablar de una fecha específica, sino más bien momentos estelares donde las escuela bajo su propio ritmo, su propio proceso. Han visto la necesidad de ir adecuando y mejorando [00:14:00.00] la propuesta que inicialmente se presentó en la universidad, cuando, pues, se les pidió a las escuelas que presentaran su adecuación curricular al modelo por competencias. Entonces, bueno, todas las escuelas de la facultad participaron en eso. Todas las escuelas, pero a su ritmo. Porque además, nuestra Facultad tiene una característica bien interesante, diría yo. [00:14:25.34] Porque aunque la Facultad de Humanidades, que obviamente quizá es transversal, [00:14:30.00] la reflexión humanística en todas ellas, pero son características o naturalezas que también nos diferencian, ¿no? Y algunas con una mayor profundidad que otra. Hablo, por ejemplo, de la relación que se puede establecer entre la escuela, educación y psicología o la escuela de Letras y la escuela de Comunicación Social. Pero a su vez esa dimensión bastante separada diría yo, de la Escuela de Comunicación Social respecto a la misma escuela [00:15:00.00] de filosofía, por ejemplo.	• Comisión de currículo • Proceso de transformación • Revisión permanente • Responsables por escuela • Ritmo personal - Adecuar - Mejorar • Consulta por escuela • Reflexión humanística

		645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675.	Entonces, bueno, cada escuela a su ritmo fue presentando esa actualización curricular de acuerdo al modelo por competencias. Pero, también nosotros nos planteamos que después de finalizado el primer ciclo, es decir, una vez que culminará el primer grupo de graduados, bajo ese modelo, era necesario que la Escuela hiciera una revisión en profundidad. La primera escuela [00:15:30.00] que comenzó con esto fue la escuela de Educación en el dos mil once con la profesora Ercilia Vásquez y yo este, digamos, continué con el trabajo de la profesora. Entonces nosotros quizás fuimos allí los pioneros, como decía hace unos minutos, con la Escuela de Economía. Una vez que finalizamos esos cuatro años del ciclo de formación del estudiante, pues la escuela se activó ese último año, se activó la comisión de currículo de la escuela e [00:16:00.00] iniciamos, pues, una evaluación y actualización de la malla curricular a partir de lo que nosotros estábamos viendo que el modelo de competencias nos iba señalando. [00:16:12.08] De hecho, se hicieron unas adecuaciones de las competencias básico profesionales en la escuela. Eso fue ya una vez que yo había salido de director de escuela. Eso fue en el 2017, o sea, en el 2016. Pero ciertamente ya hemos cumplimos ese requisito que [00:16:30.00] además no los habían planteado y que bueno, los que conocen de este tema lo que son especialistas en el área, la gente de CIIDEA nos señalaba como necesario hacer, es decir, una vez que tuviéramos la primera experiencia de los cuatro o cinco años de formación. Pues nosotros a hacer pues una evaluación de ese proceso. Entonces así ocurrió con educación. Luego siguió la escuela, la escuela de Comunicación [00:17:00.00] Social. En el 2016 ellos hicieron sus adecuaciones, luego le hicieron en el 2018, ellos, es decir, entraron en una dinámica de profundización más minuciosa, porque claro, es una escuela que estaba proponiendo al principio ocho concentraciones, ¿no? Pues luego se dieron cuenta que no respondía exactamente eso, a lo que ellos este se habían propuesto inicialmente y terminaron proponiendo cinco concentraciones. Entonces eso [00:17:30.00] les llevó por lo menos durante dos años, a hacer cambios	• Adecuación curricular • Revisión en profundidad • Evaluación • Actualización • Malla curricular • Adecuación por competencias • Ejemplificación • Profundización

		676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706.	curriculares que terminaron afectando, por supuesto, la propia orientación de las menciones o de las concentraciones. La normativa de la institución y de la propia Escuela, por supuesto, porque el currículo tiene que ver con todos esos aspectos. Después, la otra escuela fue Filosofía. [00:17:57.14] Quizás en menor medida ha sido una escuela que [00:18:00.00] me parece a mí, pues hicieron una revisión inicial que una vez que hacen su primera evaluación, consideran que allí, desde el punto de vista de la propuesta curricular. Bueno, no hay cambio significativo. La otra escuela que hace un cambio importante es la escuela de Letras. Lo hacen entre el año 2017-2018 y la escuela que estaba en ese proceso es la Escuela de Psicología 2018/19 que presentaron ya una [00:18:30.00] modificación importante a su a su diseño curricular, ¿no? Entonces bueno, voy resumiendo un poquito. La Universidad tiene una Comisión de Currículo Institucional. Después está la facultad que tiene una comisión de currículo e que en este momento, digamos, después de esa primera adecuación o revisión que hicieron las escuelas, de su implementación del currículo por competencias, lo que estamos haciendo de la Comisión es una revisión de programas, básicamente, [00:19:00.00] es decir, que la escuela, en la medida que van presentando o actualizando su programa, esa comisión está activada y revisa periódicamente. En el Consejo de Facultad se presentan esos programas de las distintas materias y ahora nosotros en la facultad tenemos una nueva responsabilidad, que tiene que ver con las materias electivas entre facultad, digamos, ha tenido un peso importante, esto en el propio diseño [00:19:30.00] de las escuelas, porque hubo una modificación hace dos años, en relación con las materias electivas y ahora, por ejemplo, son materias que administramos nosotros desde la facultad. [00:19:41.90] Bajo un enfoque precisamente amplio, es decir, tenemos electivas que son para todas las escuelas electivas, que son solamente para algunas escuelas compartidas y electivas que competen a una escuela por la naturaleza o de lo que el profesor [00:20:00.00] que la propone tiene en	• Cambios curriculares • Modificaciones sustantivas del currículo. • Comisión curricular institucional • Comisión de currículo por facultad • Adecuación e implantación personal • Revisión de programas

		707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723.	mente. Pero ciertamente esta nueva realidad también lo que propone es una dinámica nueva en el diseño curricular de las propias escuelas de la facultad. Porque bueno, nosotros estamos ahorita, por ejemplo en este semestre ofreciendo veintiún electivas y hay más de 620 estudiantes entre 620 y 630 estudiantes inscritos. Es decir, nosotros tenemos una escuela tan grande como la escuela de Psicología. [00:20:30.00] Quizás ¿no? Entonces esa esa dinámica nos ha llevado a revisar permanentemente los programas que se están ofreciendo para esas electivas. Estamos relacionados con CIIDEA, que es la primera instancia que se encarga de revisar luego la propia comisión de la Facultad y eso se le va luego al Consejo de Facultad. No sé, quizás fue en el tema curricular, pues nosotros lo que hemos estado haciendo es revisión de programas y [00:21:00.00] cada dirección de escuela, pues va revisando si efectivamente la actualización prevista del modelo por competencia y que de alguna manera apoya, vienen desarrollando, si se está ajustando a las realidades que estamos viviendo, ¿no? Eso es un poco lo que vamos a decir de la dinámica que tenemos en la facultad.	• Novedad curricular - Electivas • Revisión institucional
N° 3	5	724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737.	Bueno, los procedimientos, los deciden los especialistas en evaluación, que en función de lo que se vaya hacer, de la información que se vaya a recoger. Tú define cuál va a ser la estrategia, [00:05:00.00] porque no hay una estrategia única para llevar a cabo la evaluación. Tú la determinas en función del contexto que vayas a trabajar o que vayas a estudiar. Tú decides. Bueno, ¿qué procedimiento voy a seguir? Bueno, primero que nada voy a analizar la realidad en la cual me voy a insertar, una vez, conociendo esa realidad en la cual voy insertar busco [00:05:30.00] ¿quiénes son los informantes que me pueden ofrecer datos fidedignos, verídicos de la situación de ese contexto?, si necesito hacer revisión documental Pues tengo que hacer revisión documental porque a lo mejor se trata de un contexto, de un ambiente que no conozco o que desconozco. Entonces primero que nada, debo empaparme muy bien [00:06:00.00] de cuáles son las características de esa realidad para la cual yo voy a trabajar.	• Especialistas en evaluación • Pluralidad de estrategias • Estrategia en función al contexto. • Análisis de la realidad - Informantes - Datos fidedignos - Datos verídicos - Revisión documental - Características del

		738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768.	Eso implica, muchas veces hacer estudios documentales, describir la situación en la cual se insertarán y luego se podrán, aplicar aquellos instrumentos a las personas que realmente pueden ofrecer información realista sobre ese aspecto. Por ejemplo, muchas veces yo tengo [00:06:30.00] que hacer un cambio curricular de un currículo que ya está funcionando, pues a lo mejor yo tengo que hacer el cambio, yo tengo que conocer, si es un currículo para una nueva profesión o para una profesión ya existente. Yo tengo que conocer cuáles son las características, los cambios que se han dado dentro de esa profesión, cuáles son los avances, qué hay de nuevo, eso implica análisis documental, de contenido, pero también implica [00:07:00.00] aplicar encuestas, aplicar entrevistas, u otros instrumentos a las personas que se desempeñan dentro de ese campo para poder tener claro cuáles deben ser las competencias que mi diseño curricular debe desarrollar en ellos, en los futuros egresados. [00:07:23.21] Entonces uno de los procedimientos es eso. Primero análisis documental, luego [00:07:30.00] entrevistas, cuestionarios, utilizar cualquiera de los instrumentos de evaluación, hasta observaciones si es posible en el campo de trabajo para tener mayor seguridad de cuáles son los avances, qué es lo que ha ocurrido dentro de ese campo, para poder entonces con una visión más completa donde se consideren el aporte de todos los especialistas en ese campo; pues cambiar o hacer [00:08:00.00] un nuevo diseño curricular, que realmente esté acorde con los avances, con lo que se debe manejar dentro de esa profesión. Y luego una vez que ya yo tengo todos esos elementos, entonces procederá elaborar en diseño y seguir el proceso tal cual como lo habíamos conversado antes. ¿Qué procedimientos? bueno, yo puedo [00:08:30.00] hacer, por ejemplo, yo puedo hacer entrevistas a los alumnos, puedo hacer evaluaciones a las personas que se desempeñan, a los docentes, a las personas que se están desempeñando dentro de ese proceso curricular. Para ir observando qué dificultades han tenido, puedo aplicar instrumento, puedo aplicar en entrevista, yo puedo hacer observaciones en el aula y en la medida en	contexto - aplicación de instrumentos a personas claves • Determinación del tipo de cambio curricular • Aplicación de instrumentos - Encuestas - Entrevistas - Análisis documental • Análisis documental - Entrevistas - Cuestionarios - Observaciones • Campo de trabajo • Visión amplia - cambiar - Crear • Elaboración del diseño • Entrevistas a los alumnos • Evaluación - Personas vinculadas

		769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799.	[00:09:00.00] que voy obteniendo esa información a través de cualquiera de esos instrumentos, voy haciendo las mejoras que sean que sean convenientes. [00:09:10.77] ¿Quién decide cuál va a ser el procedimiento? Bueno, lo deciden las autoridades o los especialistas en evaluación, que son a quienes se les asigna el trabajo de [00:09:30.00] hacer esa evaluación. O los mismos, directivos, las personas que están involucradas en ese proceso, deciden cómo, pero generalmente es el especialista en evaluación el que más tiene conocimientos sobre esos aspectos, porque muchas veces ocurre, que bueno, yo soy director de escuela, y yo voy a hacer un cambio curricular, [00:10:00.00] entonces pero creo que hay que cambiar estas materias, que hay que poner estas otras, pero simplemente que por capricho y por capricho no se puede hacer un cambio curricular. Yo tengo que saber realmente, si eso que estoy proponiendo, si yo voy a hacer un cambio, voy a agregar unas materias es porque realmente se necesitan o es porque simplemente yo creo y no se puede poner la materia porque yo creo, sino porque es lo más conveniente, [00:10:30.00] porque han habido avances, han habido cambios, han habido muchas nuevas maneras de ver una determinada carrera y nosotros tenemos que ponernos al día para ir haciendo los ajustes que hay en esa nueva carrera. Entonces, yo puedo igualmente entrevistar especialista, puedo inclusive ir empresas, puedo ir a solicitar información, a observar el trabajo que realizan [00:11:00.00] en las empresas donde se pueden ir a desempeñar los egresados para ver realmente cuáles son las competencias que debo desarrollar y si realmente esos cambios que yo quiero hacer se ajustan o no se ajustan. [00:11:16.77] Y puedo utilizar por ejemplo una encuesta sobre las competencias que nosotros consideramos, el grupo de profesores, el grupo, el conjunto, [00:11:30.00] el equipo que está dentro del dentro de la carrera, ha elaborado algunas competencias, esas competencias tienen que ser validadas con especialistas en el área, en las empresas,	- Profesores • Observación • Recolección de información • Mejoras convenientes • Mecanismos de validación con autoridades - Especialista - Directivos - Personas involucradas • Necesidad de un juicio crítico - Capricho - Autentica exigencia • Implementación contextualizado - Competencias - Empresas - Egresados • Validación de la competencias - Especialistas

		800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830.	conocedores de la profesión que realmente se estén desempeñando y que estén actualizados y que estén en el campo de trabajo. Es muy importante que se haga esa validación para que las [00:12:00.00] competencias que tenga el egresado estén acordes con los avances, aunque que el egresado siempre va a salir con unas competencias que le van dar la base para su desempeño, porque puede ser inclusive que cuando el egresado salga ya haya cambio, porque hay tantos cambios en la sociedad, todos los avances de la tecnología de la ciencia [00:12:30.00] van tan rápido que a veces cuando el estudiante egresa tiene que seguir aprendiendo. Y por eso en la importancia de que dentro de estos procesos curriculares uno de los elementos clave, que el estudiante aprende a aprender, porque son tan rápidos los avances que con la evaluación solamente no vas a lograr descubrirlo, a lo mejor cuando tú terminas de recoger información, de aplicar una encuesta, a lo mejor ya resulta que se ha descubierto algo, que hay algo nuevo y que y [00:13:00.00] que a través de ese proceso no lo has visto. Entonces eso es una cosa que hay que estar constantemente actualizando y verificar. [00:13:54.28] Hay que tener en cuenta que en el currículo, tú puedes tener un [00:14:00.00] proceso de creación de un nuevo currículum y puedes tener un proceso de mejoramiento de un currículum ya existente. Entonces, son dos procesos distintos, porque cuando tú vas a crear. Bueno, primero tienes que conocer bien el contexto hacia dónde vas y todo lo que conversamos al principio y cuando ya tú lo tienes creado y lo que quieres es mejorar o cambiar o actualizar. [00:14:30.00] Entonces, ya tú tienes que comenzar justamente con esa esas encuestas y esa búsqueda de la información justamente donde están el campo profesional, donde están los especialistas, donde realmente se están desarrollando las actividades profesionales que corresponden a esa carrera. Entonces están los dos elementos: Una cosa es crear un [00:15:00.00] nuevo currículum y otra cosa es mejorar un currículum que ya existe y la semejanza es que ambos necesitan de la evaluación y ambos tienen que recoger información. Pero	- Empresas • Aprender a aprender - Competencias bases - Competencias emergentes • Actualización permanente • Mejoramiento • Proceso de mejoramiento - Existentes - Creación de nuevos • Verificación en contexto reales profesionales. • La creación y el mejoramiento requieren de - Recolección de

		831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850.	uno está comenzando de cero, por eso necesitas conocer muy bien esa condición. Vamos a decir social, económica, cultural, educativa, de [00:15:30.00] progreso, donde vas a crear una institución. Bueno, mira, tú tienes que estudiar muy bien la realidad antes de crear el nuevo diseño curricular, por ejemplo. [00:15:42.33] Eso ocurrió en Guayana, cuando se fue a elaborar el diseño curricular de la Universidad de Guayana, cuando se fue a crear Guayana desde el Instituto de Ciencias Económicas y Sociales hicieron todo un estudio de la región. Cuando [00:16:00.00] yo comencé a elaborar el diseño, ya yo tenía en mis manos todo el estudio que habían hecho los especialistas, los de Ciencias Económicas, de acuerdo a la situación social y económica de la región y que era lo más conveniente y en función de todo ese estudio que ellos hicieron. Fue cuando se comenzó a crear la universidad en Guayana. Entonces yo hice parte [00:16:30.00] de ese conocimiento, ahora por ejemplo, que ya Guayana tiene en sus carreras y está en función de su trabajo. Bueno, lo que tienen es que ir actualizando, buscando los cambios en el contexto, que es lo que está ocurriendo. Que creo que ahorita en Guayana la situación está bastante fuerte, Pero nunca podrán echar hacia atrás. Es preferible mantener y bueno [00:17:00.00] ir ajustando en función de lo que va ocurriendo en el contexto.	información - Evaluación • Conocimiento -Social - Económico - Cultural - Educativo *creación de un nuevo currículo* • Estudio de caso • Ajuste permanente contextualizado.
	6	851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861.	Los profesores de los últimos años de carrera, como son materias aplicadas, generalmente se formulan muchas preguntas de este tipo, porque ya no se trata de que el estudiante conozca, sino que sepa aplicar, lo que no existe, es un examen unificado por [00:20:00.00] escuela o por programa que al final del trabajo del estudiante pueda ser este tipo de evaluaciones. Esa sería la dirección que esperaríamos para poder hacer una buena evaluación de competencias al final de los programas de pregrado o de posgrado. Y la verdad que hasta este momento hay muy poca atención sobre este tema. Entre los directores de escuela o los directores de programa en las [00:20:30.00] mismas autoridades universitarias y desde luego, porque no es un tema fácil de abordar. Pero allí está nuestro horizonte. Primero	• Implantación de un final de un examen por competencias • Mecanismos de validación con autoridades

		862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892.	deberíamos nosotros expedir una especie de boleta de calificaciones del logro de la competencia. Y segundo, hacer unos exámenes finales, aunque no sean, digamos, para reprobar al estudiante, sino para saber, si específicamente pueden realmente responder a [00:21:00.00] este tipo de exámenes. Estos exámenes pueden hacerse de selección múltiple, como también puede hacerse de respuesta corta, como también puede hacerse de ensayo. Lo que ocurre es que es mucho más fácil diseñar. Bueno, es mucho más complejo diseñar lo de respuesta múltiple, pero es mucho más fácil de analizarlo. Mientras que es muy fácil la presentación de un examen de formato abierto, pero después se requieren [00:21:30.00] unas buenas. [00:21:33.29] Hojas de evaluación, una buena rúbrica para saber si la persona está demostrando la competencia. Lo que yo he visto en otros países, por ejemplo en Colombia, es que los exámenes de competencias son exámenes que están después del grado. Son de opción múltiple y que tratan de examinar el logro de las competencias del egresado de acuerdo al programa de estudio en que ellos [00:22:00.00] se fueron preparando. Pero ya te digo que esto es una aspiración. Forma parte de nuestro futuro, no está en el presente y no creo que haya muchas personas interesadas en trabajar sobre este tema, quizás habría que advertir también, que hay algunas carreras cuyo diseño se presta más para hacer evaluación de competencias que otras. Por ejemplo, ahora el programa [00:22:30.00] de los programas de administración, programa Relaciones Industriales, el mismo programa de educación donde la persona tiene que demostrar que sabe educar, los programas de ingeniería. Esos son programas donde es más fácil hacer unos instrumentos para ver si se desarrollan las competencias. Una cosa que, por cierto, a mí siempre me llamó la atención del feedback que hacían de [00:23:00.00] los estudiantes de educación que iban a hacer pasantías en la escuelas y un comentario frecuente de las organizaciones de la escuela a las cuales estos estudiantes iban a trabajar, era el siguiente: Ese muchacho tiene todos los conocimientos del mundo	- Directores de escuela - Directores de programas - Certificación (boleta) por competencias • Criterios de evaluación de un examen por competencias • Ejemplificación • Aspiración institucional • Ejemplificación • Dilema: conocimiento versus las habilidades y destrezas (saber práctico)

		893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923.	para el tema y para lo que él desea enseñar, pero no tiene un repertorio de comportamiento [00:23:30.00] para manejar el aula de clase. [00:23:33.83] Es decir, que la persona tiene el conjunto de conocimientos, pero le falta toda la parte de instrumental y de demostración que puede. Que puede hacer cuando está frente a un aula de clase. Entonces una cosa es tener un montón de conocimiento y otra cosa es hacer que tus estudiantes aprendan. O sea, hay carreras donde hay más experiencia, prácticas, pasantías [00:24:00.00] o cursos avanzados, en donde el estudiante no únicamente tiene que aprender conocimientos, sino demostrar su experticia, demostrar su sabiduría en asuntos prácticos. Entonces, la carrera que tienen pasantía, experiencias, prácticas o estas experiencias que llamamos como la MUN. Es decir, donde los estudiantes van a hacer competencia o por ejemplo, la fórmula SAE en ingeniería [00:24:30.00] de preparar automóviles y muchas otras de diseño, donde participan estudiantes de distintas disciplinas de la ingeniería para lograr diseños apropiados. Eso es lo que se llama aprendizaje por proyectos. Es mucho más fácil allí evaluar la competencia del estudiante en un contexto, que hacerlo en un aula de clase y con meramente evaluación de contenido. El reto sigue siendo, hacer [00:25:00.00] preguntas a los estudiantes sobre aplicación. Sobre cómo actuarían de cierta manera, en cierto contexto y donde puedan demostrar realmente que saben hacer algo en un escenario particular, profesional. [00:25:41.60] Una cosa es diseñar instrumentos para medir el desarrollo de la competencia. Ya te dije que eso se puede hacer con distintos formatos orales o se puede hacer en simulaciones, como te dije, que se hace en la escuela de Derecho o se [00:26:00.00] puede hacer en un laboratorio. Si las modalidades son variadas, pero lo que no existe, en mi opinión, es como el enfoque de tratar de hacerlo y que eso sirva para evaluar competencias. Ya se está usando, pero no se utiliza como para realmente hacer una ponderación de las competencias del egresado. Y esa es una deuda que	• Caso pregrado - MUN - SAE • Aprendizaje por proyectos • Interdisciplinariedad • Demostración de los saberes en contexto • Mecanismos para la validación del logro de competencias - Formatos orales - Simulaciones • Aspiración institucional - Desarrollo de instrumentos

		924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954.	tenemos nosotros con el enfoque de competencias, desarrollar [00:26:30.00] los instrumentos, los recursos y las técnicas y poder hacer una ponderación del logro de esta competencia en el contexto universitario, yo alguna vez propuse que hiciéramos que hiciéramos la siguiente calificación. Vamos a suponer que hay siete materias del plan de estudio. Que contribuyen a la competencia [00:27:00.00] profesional. 1. Yo decía bueno, nosotros lo que tenemos que hacer es promediar las calificaciones de esas siete materias que dicen y predican que han desarrollado la competencia y con ese promedio decir bueno, está el equivalente al desarrollo de la competencia. A eso ha habido mucha resistencia, pero de lo que deberíamos hacer. Si yo tengo siete 8 o 20 materias que [00:27:30.00] dicen que contribuyen a una competencia profesional, lo lógico sería promediar esas calificaciones. Lo que ocurre es que la gente dice bueno, pero qué es lo que se mide en esos cursos no son competencias, sino contenido. [00:27:45.55] Ah, entonces regresamos al punto, que dentro de cada asignatura, dentro de cada unidad curricular, tenemos que tener cuidado en que si decimos que estamos desarrollando una competencia, realmente [00:28:00.00] lo estemos haciendo. Yo he visto muchos programas y tú también tienes bastantes ejemplos de eso, que los profesores se exceden en decir la contribución que hace su materia a una cierta competencia. Pero cuando uno empieza a ver las evaluaciones que hacen esos profesores o lo que dicen que van a hacer como evaluación, pues resulta que no están contribuyendo a ninguna competencia de la que están predicando y por eso es que desde CIIDEA [00:28:30.00] nosotros somos muy celosos de tratar de investigar con profundidad si efectivamente durante el curso el profesor desarrolla las competencias o que simplemente hace una declaración verbal en una declaración escrita, pero al final no está haciendo ninguna contribución al desarrollo de las competencias. Te digo de nuevo, si yo digo que mi materia contribuyó a la interpretación, si yo digo que mi materia contribuye a que la persona sea litigante, si [00:29:00.00] yo digo ha contribuido a que sea negociador de parte, o digo que sea juez, o digo que	- Desarrollo de recursos - Desarrollo de técnicas • Ponderación contextualizada del logro de las competencias. • Dilema: - Eva por competencias o por contenido. • Coherencia en el enfoque por competencias • Falsa implantación del enfoque por competencias • Acompañamiento e investigación institucional

		955. 956. 957. 958. 959. 960.	sea litigante. Si esas son mis competencias profesionales, yo tengo que tener evaluaciones dentro de mi plan de estudio, que me permitan decir que efectivamente esa persona sabe hacerlo. Esto implica hacer unos tipos de exámenes que no son los convencionales, que se realizan en la carrera de Derecho. Y te puse Derecho [00:29:30.00] por decirte un ejemplo, pero es aplicable para cualquier disciplina.	• Articulación de exámenes por competencias.
N° 4	1	961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984.	Algunas están disociadas. Si vamos a hablar del sector universitario, tienes que dividir universidades autónomas, universidades experimentales, universidades de Privadas. Y entre las privadas, ahí se hacen diferenciaciones también. La Universidad [00:23:30.00] Católica Andrés Bello, es una universidad que se diferencia de la Universidad Metropolitana y la Metropolitana se diferencia de la Universidad Vargas, por ejemplo. Porque la Universidad Católica tiene una base filosófica, totalmente diferente a la base filosófica de la Metropolitana, la Metropolitana [00:24:00.00] quiere formar a los Yupi, a todo aquello que en que en un determinado momento de Venezuela este eran los hijos de papá, dueño de Polar, etcétera. Los que tenían que formarlo para. Mantener el capitalismo empresarial, por decirlo así, y está hecho para eso. [00:24:30.00] Es una copia, pero mucho más comercial que la Simón Bolívar como universidad que copia un modelo norteamericano, de una de las mejores universidades y por eso da dolor que la Universidad Simón Bolívar le esté pasando lo que le está pasando, porque perdió la base de lo que era esa universidad. Era el tecnológico. Gringo, [00:25:00.00] el mejor de todo era este, ¿no? La Universidad Metropolitana es creada y de hecho el rector que está allá fue un rector de la Simón Bolívar y en la Metropolitana. [00:25:15.46] ¿Y lo ideal sería entonces que la evaluación curricular a nivel teórico, a nivel práctico, fueran dos por dos realidades epistemológica homogéneos o heterogéneos o [00:25:30.00] o en el cada uno apuntar a un fin distinto?	• Sector universitario - Universidades - Autónomas - Experimentales - Privadas. • Diferencias filosóficas • Modelo americano

		985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000. 1001. 1002. 1003. 1004. 1005. 1006. 1007. 1008. 1009. 1010. 1011. 1012. 1013. 1014.	[00:25:34.51] Si es que es muy difícil poder decir que sea heterogénea. Porque la teoría y la práctica no pueden estar disociadas. Es eso, lo vas a encontrar en la realidad, porque la teoría, vaya por un lado, y la práctica vaya por otra. Porque la práctica la hacemos nosotros los docentes, lo hacemos [00:26:00.00] nosotros los administrativo, lo hacemos nosotros los que… De mí se burlaban cuando yo le decía en esta reunión de la escuela debe estar el que limpia los pasillos. Y te miraban así, como un bicho raro. ¿Qué es eso, Marina, por favor? Por supuesto, sí, dentro de la escuela educación es que hay que enseñar al primero que tiene que estar aquí para que aprenda, [00:26:30.00] que también tiene que respetar a los estudiante y los estudiantes respetarlo a él. Es el señor que limpia, el bedel. Y para mí, en mi evaluación curricular, es una evaluación que debe venir desde el docente, el estudiante, el empleado administrativo en las escuelas. Todos [00:27:00.00] ellos deben de estar ahí dentro, ese deseo de esa búsqueda para hacer un currículum que no solamente es el plan de estudio, sino es todo lo que es la formación del individuo y la formación del individuo no lo puede hacer alumno, profesor, nada más, tiene que ser con toda esa comunidad. [00:27:25.26] ¿Cómo ve la en este caso la evaluación curricular a nivel teórico y práctico? ¿Piensa que van en la misma línea o van tratando de acercarse o de emular una la otra? [00:27:52.02] Bueno, yo creo que van tratando de acercarse, pero mi experiencia no es mucha en la Católica, porque he yo recibí un golpetazo [00:28:00.00] curricular en el doctorado. Cuando Carvajal. Me busca en la Universidad Central porque alguien le dio el dato a que yo me estaba jubilando. Me dijo Mira, yo te necesito a ti en la coordinación del Doctorado de Educación y el plan de estudio es éste. Carvajal, nunca leyó el plan de estudio anterior del doctorado, donde [00:28:30.00] Marina Polo existía allí. Porque a mí me buscaron como asesora para el plan de estudio de educación del Doctorado Entonces yo cuando veo que él trae un papel y	• Contexto literario - Heterogeneidad entre la práctica y la teoría • Contexto de la praxis - Disociación entre la práctica y la teoría • Inclusión • Respeto - Estudiantes - Personal administrativo • Comunidad universitaria • Impacto de la cultura organizacional en la formación del individuo. • Diseño curricular - Asesoramiento externo • Gestión curricular

		1015. 1016. 1017. 1018. 1019. 1020. 1021. 1022. 1023. 1024. 1025. 1026. 1027. 1028. 1029. 1030. 1031. 1032. 1033. 1034. 1035. 1036. 1037. 1038. 1039. 1040. 1041. 1042. 1043. 1044.	que me dice este es el plan de estudio del doctorado. Yo me quedé calladita, yo no dije nada, yo me quedé para pensar [00:29:00.00] ¿no? Pero yo fui. Llegué a mi casa y busqué el plan de estudio del doctorado que un documento curricular completo. Donde la profesora Cirigliano. Yo no sé si tú la conociste, que fue la directora del doctorado. Bueno, formó parte de todo eso. Ellos hicieron un grupo enorme de personas que hicieron ese plan de estudio. Entonces cuando me llevan eso, bueno, yo digo, coordinadora de la línea investigación del doctorado. Bueno, sí, eso es. Luego se entrega. [00:00:02.62] El profesor Santana entrega a Tulio. Y lo primero que dice Tulio Mira Marina, hazme unas competencias ahí para para el doctorado. ¿Cómo que te haga unas competencias para el doctorado? Sí, porque vamos a cambiar este plan de estudio por uno más flexible, porque está muy escolarizado. Siempre va a [00:00:30.00] ser escolarizado mientras no se cambien desde la raíz total; en eso estuvimos como unos meses discutiendo mucho la profesora Poggioli y yo, en relación a lo que nos estaban pidiendo, porque a ella también le pidieron eso y le dijimos a él, la verdad es que la competencia quienes la tienen que definir son los propios profesores en su en sus asignaturas, así que tenemos que reunir a los profesores. [00:01:00.00] No, yo no quiero reunión de ninguna cosa, no lo hagan ustedes. Todo lo enredan ustedes. Para sorpresa de nosotras, hizo un papel de trabajo sobre un nuevo diseño curricular y eso fue aprobado por el rectorado. Pues bueno, por las autoridades que lo aprueban, el Consejo de no sé qué, que yo no manejo mucho lo de la ley. Entonces ese ejemplo te digo yo, es que ahí hay errores en el doctorado. Yo no sé, en las escuelas [00:01:30.00] creo que las escuelas está más estructurado a hay como que lineamientos más claro de lo que se quiere, de cómo se quiere. Cuando he hablado con tu tutora, con Ercilia, me ha dicho, mira, no es fácil. Ha costado mucho, las veces que hemos invitado. Que yo la invitaba a la clase de. Ella, siempre lo dijo el que quiera estar conmigo, véngase conmigo a trabajar. [00:02:00.00] ¿No? ¿Por qué? Bueno, porque no es fácil que la gente entienda lo que es evaluación curricular. Porque la gente cree que	• Plan de estudio • Documento curricular • Programa de postgrado • Plan de estudio • Rigidez en la escolarización • Más flexibilidad • Consejo académico • Autoridades • Definición de las competencias - Docentes • Convocar a docentes • Mecanismos de aprobación interno. • Pregrado: mayor estructuración • Postgrado: hay errores

		1045. 1046. 1047. 1048. 1049. 1050. 1051. 1052. 1053. 1054. 1055. 1056.	evaluar currículum es el papel del plan de estudio y que los estudiantes no tienen voz en eso. Entonces los estudiantes sí tienen voz. Porque los estudiantes son los que reciben la acción docente. Los estudiantes son los que reciben la acción institucional.	• Confusión en concepción de evaluación curricular (de la evaluación curricular = plan de estudios) • Evaluación curricular - Acción docente - Acción institucional
N° 4	2	1057. 1058. 1059. 1060. 1061. 1062. 1063. 1064. 1065. 1066. 1067. 1068. 1069. 1070. 1071. 1072. 1073. 1074. 1075.	[00:19:08.97] Esa pregunta de verdad que me parece muy interesante de cómo se percibe la evaluación curricular a nivel teórico y práctico en nuestra universidad. Creo que es muy importante, porque es cuando o se comienza uno a preguntar y a repreguntar acerca del uso [00:19:30.00] del currículo, ese currículo oculto que existe en todo centro educativo, independientemente si es universitario o no. Pero en todo centro educativo hay y de eso necesitamos estar claro que hay un currículo oculto, el currículo oculto que muchas veces no se muestra. Proyecto oculto que no se muestra, pero está presente en la realidad de la educación y [00:20:00.00] yo lo percibo en algunas oportunidades que se complementan. Es decir, a veces uno dice oye, qué interesante ver que los docentes están aplicando o las escuelas están aplicando esto que se ha construido teóricamente; en el caso de la Universidad Católica Andrés Bello, ya tiene más de una década reflexionando, analizando e implementando todo [00:20:30.00] lo que es un enfoque curricular por competencias. Y allí se comienza ya a ver con un grupo de profesores, un grupo, un cierto número, profesores aplicando este enfoque curricular. Y uno comienza a observar que el nivel teórico y el nivel práctico comienzan a complementarse.	• Uso el currículo • Currículo oculto - Niveles educativos • Proyecto oculto • Complementariedad curricular. • Reflexión • Análisis • Implementación • Enfoque curricular por competencias. • Complementariedad - Nivel teórico

		1076. 1077. 1078. 1079. 1080. 1081. 1082. 1083. 1084. 1085. 1086. 1087. 1088. 1089. 1090. 1091. 1092. 1093. 1094.	[00:20:49.71] Sin embargo, vale decir que todavía, a lo mejor desde mi perspectiva, no se ha alcanzado lo que se quiere. Eso es cierto, no se ha cansado lo que se quiere. En cuanto [00:21:00.00] a la evaluación curricular. Sin embargo, hay unos pasos que se están dando y por eso digo que se complementan, que todavía falta camino por recorrer, todavía falta mucho camino por recorrer. Pero cada vez uno comienza a observar, a ver en la práctica de muchos docentes, unos ciertos cambios que son importantes para para la mejoría de los procesos de aprendizaje en la universidad. Cuando yo veo que hay docentes [00:21:30.00] que están aplicando estrategias innovadoras, sí, que están innovando en relación a unos temas o estrategia didáctica, o incluso en estrategia de evaluación o en estrategia correspondiente al currículum más práctico en el aula, a esa evaluación del aprendizaje. Yo personalmente comienzo a decir oye, estamos dando unos pasos que necesitamos cada día y [00:22:00.00] los recogiendo para efectivamente mostrar lo significativo de eso, de ese cambio curricular que se comenzó en la universidad. Todavía yo no considero que tengamos así este unos resultados extraordinarios, pero sí podemos ver unos cambios significativos en este proceso.	- Nivel práctico • Nivel de percepción de la evaluación curricular - Poco alcance • La praxis como vehículo hacia el logro • Estrategias innovadoras - En lo didáctico - En lo evaluativo • Pocos resultados extraordinarios • Indicios de cambios significativos.
N° 4	3	1095. 1096. 1097. 1098. 1099. 1100. 1101. 1102. 1103. 1104. 1105. 1106.	¿Cómo percibe usted la evaluación curricular a nivel teórico y práctico en el sector universitario? A nivel práctico percibo la evaluación como un proceso rígido, poco flexible, donde todavía están presente los desafíos y contradicciones de la evaluación tradicional con la evaluación por competencias, se sigue evaluando por objetivos y de manera enciclopédica. A nivel teórico está claro que la evaluación curricular es un proceso y al mismo tiempo implica resultados basado en criterios e indicadores y se considera en el proceso de evaluación el ¿para qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿con qué?, y ¿cuándo? ¿Cómo se relacionan éstas en la Universidad Católica Andrés Bello? La evaluación curricular a nivel teórico se encuentra establecida por la universidad y la práctica se relaciona con el docente quién realiza la	• Nivel práctico - Proceso rígido - Poco flexible • Desafíos y contradicciones de la evaluación tradicional • Visión objetivista y enciclopédica

		1107. 1108. 1109. 1110. 1111. 1112. 1113. 1114. 1115. 1116. 1117. 1118. 1119. 1120. 1121. 1122. 1123. 1124. 1125. 1126. 1127. 1128. 1129. 1130.	evaluación bajo los procesos de mejorar el aprendizaje del estudiante, y suelen encontrar diversos obstáculos en su concreción. Los aspectos que por experiencia se han detectado como mayor importancia en la evaluación curricular a nivel práctico y son necesarios de atender se encuentran en la estructura de la organización institucional, el papel del docente y los valores y actitudes de los profesores. De allí, que sea fundamental que los profesores sean capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas y tener conocimiento específico de la evaluación curricular. Esto les puede permitir sentir que tienen la posibilidad de controlar los procesos y ser responsables de ellos, ya que, la evaluación se hace para mejorar continuamente e incidir en el perfeccionamiento de la calidad entendida como un criterio que tome en cuenta la coherencia y equidad que apunte al logro de las mestas propuestas en el proyecto curricular.	• Nivel teórico - Eva curricular como proceso - Genera resultados • Empleo de criterios e indicadores • Nivel teórico - Establecida por la institución • Nivel práctico - Praxis docente • Mejora del aprendizaje • Reflexión - Praxis docente - Conocimiento específico • Control • Responsabilidad
N° 4	4	1131. 1132. 1133. 1134. 1135. 1136. 1137.	Yo veo esos dos niveles muy claro y en alguna medida, pues yo creo que todavía estamos en proceso de ir acercándonos a las contradicciones [00:23:30.00] que se dan precisamente en estos procesos de modificación o evaluación curricular. Yo creo que todavía allí hay, digamos, una claridad conceptual en un sector de la universidad en relación con los procesos que hay que llevar a cabo, como hay que llevarlo a cabo. Pero creo que también hay otro nivel que por supuesto no hay que perder de vista, porque son los	• Claridad en los niveles teórico—práctico de la evaluación curricular • Detección de contracciones - Procesos de modificación

		1138. 1139. 1140. 1141. 1142. 1143. 1144. 1145. 1146. 1147. 1148. 1149. 1150. 1151. 1152. 1153. 1154. 1155. 1156. 1157. 1158. 1159. 1160. 1161. 1162. 1163. 1164. 1165. 1166. 1167. 1168.	que [00:24:00.00] para mí terminan haciendo efectiva precisamente aquellas políticas institucionales que están relacionada precisamente con esa evaluación. Y son los profesores realmente allí. Entonces, en la medida en que estos profesores estén realmente involucrados, con sean conocedores de esa política digamos, estén actualizados o al menos estén involucrados con un plan de formación. En todas estas políticas de diseño [00:24:30.00] y revisión curricular. Bueno, evidentemente tendremos entonces una mejor calidad de los procesos, una mejoría permanente, en relación con la con la evaluación de la propia institución. Entonces yo sí creo que en ese sentido, pues a lo mejor nosotros no estamos totalmente armonizados, desde [00:25:00.00] punto de vista de lo que uno pudiera decir las distintas áreas o instancias de la universidad que nos permitan de manera fluida decir que efectivamente todos estamos hablando autoridades, decanos, directores y profesores estamos como alineados, ¿no? Y yo creo que ese es parte del trabajo que todavía, pues se desarrollan en las distintas instancias de la universidad. [00:25:28.16] Por ejemplo, en este momento nosotros [00:25:30.00] estamos en el proceso de una discusión acerca de una política institucional de formación a los profesores, no solo de nuevo ingreso en la universidad, que ya existen pues algunos planes por parte de recursos humanos, sino también, de un plan integral que acoja a los profesores ordinarios, a los profesores que ya tienen años en la Universidad, pero que evidentemente todavía este puede conseguir espacios para su [00:26:00.00] propio desarrollo profesional. Entonces, desde ese punto de vista, creo que ese plan de formación que incluye precisamente procesos que tienen que ver con el modo en que nos comunicamos, el modo en que nosotros, digamos, nos vamos perfeccionando en nuestro proceso de aprendizaje, docencia, enseñanza y aprendizaje. Pues en la medida en que implicados comprendan que es un proceso permanente, ayudará muchísimo, a profundizar, mejorar lo que se plantea la Universidad, este modelo por competencias.	- Proceso de evaluación curricular • Políticas educativas - Difusión a nivel profesoral • Involucramiento docente • Actualización docente en el plan formativo • Mejor calidad de los procesos • Mejoramiento permanente • Mayor armonización en las distintas áreas o instancias. • Políticas institucionales de formación profesoral - Nuevo ingreso - Ordinarios • Plan integral de formación

		1169. 1170. 1171. 1172. 1173. 1174. 1175. 1176. 1177. 1178. 1179. 1180. 1181. 1182. 1183. 1184. 1185. 1186. 1187. 1188. 1189. 1190. 1191. 1192. 1193. 1194. 1195.	[00:26:43.01] Evidentemente hay iniciativas muy buenas, muy interesantes, muy necesarias, como por ejemplo el diplomado que se ofrece para todo el personal, que es el Diplomado por Competencias. Creo que eso es fundamental porque va involucrando [00:27:00.00] pues al personal de la universidad en este. Pero por ejemplo, creo estos grupos de trabajo o de comité de currículo no está de la misma manera activados en la facultad. Entonces claro, por eso digo que no, veo yo que sea como un espacio armónico en el que todos podamos estar como bregando o trabajando [00:27:30.00] hacia los mismos objetivos, sino que probablemente se están haciendo algunos más lentos, otros más rápido, otros quizá utilizando algunos canales que hacen más difícil que funcionen los procesos o que funcionen los planteamientos que se han propuesto desde la Universidad con su plan estratégico. Creo que allí quizás hay ahí todavía un trabajo pendiente. [00:28:00.00] Y creo que se pudiera, hacer mucho más de lo que de lo que nosotros estamos haciendo. Y bueno, creo que hay instancias de la Universidad que, digamos, están preocupadas o al menos entienden que este es un proceso que necesita de articulación. Y creo que eso es una de las cosas que estarían todavía en proceso de trabajo.	• Planes de formación en los diversos ejes medulares • Mejoramiento continuo en los procesos de: - Aprendizaje - Docencia - Enseñanza • Procesos permanentes de formación institucional con al modelo por competencias • Plan estratégico • Articulación institucional - Armonía - Objetivos comunes • Aspiración institucional - Trabajo pendiente - Hacer mucho más
N° 4	5	1196. 1197. 1198. 1199.	En la universidad de acuerdo a lo que yo he observado y la experiencia en un principio se propuso el cambio curricular, dada la característica. Por supuesto, los cambios sociales y tomando en cuenta todo lo que a través del proyecto Tuning se había venido proponiendo para el nuevo trabajo por	• Cambio curricular • Contexto global

		1200. 1201. 1202. 1203. 1204. 1205. 1206. 1207. 1208. 1209. 1210. 1211. 1212. 1213. 1214. 1215. 1216. 1217. 1218. 1219. 1220. 1221. 1222. 1223. 1224. 1225. 1226. 1227. 1228. 1229.	competencias. La necesidad [00:18:30.00] de irse acercando un contexto ya mucho más global donde ya las instituciones universitarias tuvieran en cuenta todo lo que implican los procesos de internacionalización. Se tomó en cuenta todos esos aspectos para proponer el cambio, para competencia. Se siguieron las líneas y las orientaciones del Proyecto Tuning, donde lo que se busca es más [00:19:00.00] la movilidad estudiantil, de que el estudiante de este país pueda irse, trasladarse a otros contextos, a otra otros países y seguir estudiando. Cumpliendo por supuesto con las competencias que están a nivel internacional dentro de cualquiera en el campo de profesional. Esa fue más que todo el la intención y esa decisión la tomaron las autoridades de [00:19:30.00] que había que hacer ese cambio curricular para ir actualizando la Universidad, que me parece que fue bastante positivo. Esto por supuesto tuvo mucha oposición, porque bueno, es una universidad grande, son las personas que quieren mantenerse dentro de su zona de confort, que no quieren [00:20:00.00] que lo molesten, que no quieren cambiar, sino que seguir con los hábitos tanto de trabajo como de enseñanza aprendizaje. [00:20:10.23] Y fue un proceso bastante, bastante duro. Pero, yo creo que ahí a la universidad le faltó un poco más de fuerza, de imposición, de ir haciendo, bueno, de que las cosas sean aceptada, porque no [00:20:30.00] se estaba partiendo de algo ilógico. Es más, lo primero que se hizo fue validar las competencias generales de la universidad, esas competencias generales de la universidad, se lograron con el consenso de toda la Universidad, porque ahí se aplicó la encuesta a estudiantes, a profesores, [00:21:00.00] a especialistas, a emprendedores para determinar si realmente, cuáles deberían ser esas competencias generales. Allí se hizo un análisis factorial, este lo hizo me acuerdo Eugenia Csoban de la Escuela de Psicología y se determinaron cuáles eran las competencias [00:21:30.00] generales completamente, con todo lo que integramos en ese momento la comisión de currículo dos de esas competencias generales surgieron de esa manera y a las escuelas se les pidió que elaborara sus competencias y que	• Procesos de internacionalización • Líneas y orientaciones del proyecto Tuning - internacionalización • Movilidad estudiantil • Objetivos organizacionales - Cambio y adaptación curricular. • Resistencia al cambio • Sinergia institucional • Validación de competencias generales • Consenso de la comunidad universitaria • Encuestas - Estudiantes - Profesores

		1230. 1231. 1232. 1233. 1234. 1235. 1236. 1237. 1238. 1239. 1240. 1241. 1242. 1243. 1244. 1245. 1246. 1247. 1248. 1249. 1250. 1251. 1252. 1253. 1254. 1255. 1256. 1257. 1258. 1259.	una vez que esas competencias estuvieran elaboradas, las validaran con los especialistas en el área o los especialistas de la carrera de la profesión y la mayoría de las escuelas la hizo. [00:22:00.00] No te sé decir si alguna escuela se quedó sin hacerlo, pero esa fue una exigencia que se les hizo dentro de la Comisión curricular y se nombró una comisión de currículum en cada una de las escuelas para que cada una de las escuelas realizara su diseño curricular y cumpliera con esos aspectos. [00:22:20.94] Se pidió un análisis del contexto para determinar la pertinencia social, la pertinencia [00:22:30.00] interna y externa de lo que se estaba haciendo, si realmente el currículo, los cambios se pudieran ir ajustando a la realidad, tanto externa como como interna. Eso se hizo, porque yo recuerdo que se pidió, se insistió bastante en la Comisión de que se elaborarán esos aspectos. Claro, fue un poquito desordenado la forma como se llevó a cabo el proceso, porque [00:23:00.00] bueno, las autoridades allí vamos a empezar, por aquí, vamos a empezar por allá. No había seguridad de por dónde realmente era lo que se tenía comenzar, pero mal que bien se hizo todo el proceso. Después de todo eso, se elaboró el proyecto formativo institucional, donde se pidió la participación de los profesores y de las autoridades para elaborar ese proyecto formativo. [00:23:30.00] Inclusive se hizo hasta un foro virtual para que analizaran el Proyecto Formativo Institucional, dieran información. ¿Qué pasó? Bueno, muy pocas personas respondieron. Yo creo que no respondieron más de diez o doce profesores, sobre el deber ser del Proyecto Formativo Institucional. O sea, que se dio participación a la comunidad para que [00:24:00.00] opinaran sobre el Proyecto Formativo Institucional, pero muchas personas no quisieron participar y como te digo, mucha resistencia. [00:24:14.82] Pero bueno, eso paulatinamente ha ido disminuyendo. Muchas escuelas hicieron lo que se les pedía, otras escuelas no hicieron tal cual como se les pedía. Fue bastante difícil, bastante fuerte, pero en ese momento estaba Silvana [00:24:30.00] y ella insistió muchísimo. Yo creo	- Especialistas - Emprendedores • Análisis factorial • Descentralización -Escuelas elaboran competencias profesionales -Validación con especialistas. • Comisión curricular -Subcomisión en cada escuela. • Análisis del contexto - Pertinencia social - Pertinencia interna y externa • Cambio curricular acorde a la realidad. • Inseguridad institucional en los procesos iniciales de arranque.

		1260. 1261. 1262. 1263. 1264. 1265. 1266. 1267. 1268. 1269. 1270. 1271. 1272. 1273. 1274. 1275. 1276. 1277. 1278. 1279. 1280. 1281. 1282. 1283. 1284. 1285. 1286. 1287. 1288. 1289.	que como vicerrector académica este le puso mucho empeño y mucho corazón a ese cambio curricular y gracias a su énfasis, muchas escuelas que no querían entrar en el cambio, pues lo tuvieron que hacer y lo hicieron y hasta que bueno, paulatinamente cada escuela tampoco [00:25:00.00] se presionaron mucho, se fue dejando. Y bueno, cada escuela tiene su propio diseño curricular, pero, no sabemos ¿Cuáles son los avances? ¿Cómo ha ido? ¿Que han ido logrando? ¿Si realmente están dentro del deber ser o no están dentro del deber ser? Porque no se ha hecho la evaluación curricular que debería hacerse. No se ha hecho un seguimiento. Es más, por ejemplo, nosotros en la unidad (CIIDEA), que [00:25:30.00] es la parte que nos corresponde hacer investigación y nos corresponde hacer asesoría y orientación en el área curricular. Realmente investigación y evaluación, no hemos; el Centro de Investigación y Evaluación Institucional, ha hecho algunas evaluaciones sobre la situación académica en general, [00:26:00.00] de los trabajos que ellos han hecho, del rendimiento de los estudiantes, cómo son los egresados, cómo ingresan y cómo han egresado. [00:26:13.46] No ha habido una consistencia en el proceso de evaluación, porque ahí el proceso de evaluación tiene que considerar todos los elementos curriculares, ahí hay que considerar el desarrollo, hay que evaluar el comportamiento [00:26:30.00] de los docentes, si realmente existe o no existe un currículo oculto. Si todos están cumpliendo con el currículo tal cual como está diseñado o no, cómo es la gestión, cómo se está llevando la gestión curricular, cómo es la condición de las relaciones que se dan dentro de los grupos. O sea, ese tipo de evaluación se ha hecho muy poco. [00:27:00.00] La verdadera evaluación curricular, organizada, estructurada con un plan, con una organización. La universidad no lo ha hecho. Entonces, ha sido muy dispersa. Se conocen algunas cosas porque surgen, pero no porque realmente se ha ido llevando un estudio formal, acerca de la evaluación institucional, de la evaluación curricular. Si realmente las competencias [00:27:30.00] si los estudiantes egresan con las competencias para ir al campo de trabajo, no se ha hecho ningún	• Elaboración del Proyecto Formativo Institucional • Participación institucional - Docentes - Autoridades • Poca vinculación con el Proyecto Formativo Institucional - Resistencia al cambio • Insistencia institucional • Plan de evaluación curricular sin concretarse. • Cambio curricular en las escuelas se dio paulatinamente. • Falta de seguimiento • Falta potenciar la investigación y la evaluación institucional.

		1290. 1291. 1292. 1293. 1294. 1295. 1296. 1297. 1298. 1299. 1300. 1301. 1302. 1303. 1304. 1305. 1306. 1307. 1308. 1309. 1310. 1311. 1312. 1313. 1314. 1315. 1316. 1317. 1318. 1319.	seguimiento sobre ese aspecto, porque una de las evaluaciones que se pueden hacer una vez que terminó una carrera es el seguimiento al egresado. ¿Cómo es el comportamiento de los egresados? Aunque, se conocen muchas cosas, pero siempre de manera informal, porque bueno, mira, la universidad tiene cierta [00:28:00.00] fama, ciertas características y bueno, mira el egresado es aceptado en todas parte, pero realmente en sí. [00:28:09.98] ¿Qué es lo que los estudiantes egresados tienen? ¿Qué competencias han logrado? Solamente se demuestra por el éxito de algunos, bueno que por ejemplo ahorita la periodista que tuvo éxito en Colombia, egresada de la UCAB, pero no se sabe si es por condiciones personales [00:28:30.00] de los egresado o es porque todos los egresados salen con unas características que lo hacen exitoso gene en su campo de trabajo. Eso puede ser una parte ese seguimiento, pero formalmente en la Universidad no tiene elaborada un diseño de evaluación curricular ni un diseño evaluación institucional que pueda dar cuenta de [00:29:00.00] cómo ha sido el desarrollo del desenvolvimiento. Hubo una evaluación que se hizo desde CIIDEA para la escuela de Educación, de acuerdo y ellos hicieron un cambio curricular, pero no tomaron en cuenta los resultados de esa evaluación. No sé en qué se fundamentaron para hacer el cambio de diseño curricular. No sé si lo hicieron por capricho o lo hicieron porque realmente veían las necesidades. [00:29:30.00] Entonces, en ese sentido, en la universidad no hay una evaluación curricular formalmente estructurada organizada. Aunque muchas cosas se están viendo y las van cambiando. Pero es en una forma de acuerdo a lo que va saliendo. Entonces se van haciendo los cambios en esa forma. Pero formalmente no hay un proceso de evaluación curricular.	• Falta de consistencia en el proceso evaluativo. • Consideraciones de un proceso de evaluación curricular - Elementos curriculares - Desarrollo - Comportamientos profesoral - Cumplimiento o no del currículo - Gestión curricular - Condición de las relaciones de los grupos • Evaluación curricular - Estructurada - Organizada - Planificada • Carencia de un estudio formal de la evaluación institucional • Acompañamiento del egresado • Conocimiento aislado del logro por

		1320. 1321. 1322. 1323. 1324. 1325. 1326. 1327. 1328. 1329. 1330.		competencias del egresado. • Elaboración de un instrumento de perfil de egreso. • Falta un modelo coherente, organizado, planificado para dar inicio a un proceso de evaluación curricular.
N° 4	6	1331. 1332. 1333. 1334. 1335. 1336. 1337. 1338. 1339. 1340. 1341. 1342. 1343. 1344. 1345.	[00:00:15.76] Lo que te voy a decir es una apreciación muy personal sobre el tema y existen muchos enfoques de currículo. Existe mucha gente que especula, filósofa o hace [00:00:30.00] consideraciones teóricas epistemológicas sobre el currículo, pero hay muy poca demostración práctica que vincule el quehacer filosófico o el quehacer epistemológico con lo que se está haciendo. Uno no encuentra fácilmente documentos o experiencias que hablen de la demostración de la evaluación curricular. [00:01:00.00] Se dice como que hay que hacerse. Hay muchos modelos, pero no muy pocas aplicaciones. Y no lo digo únicamente por la Católica, lo digo en general, al menos de en la educación universitaria en Venezuela. Primero que la educación universitaria Venezuela. Muy pocas universidades han adoptado el enfoque por competencias. Segundo, las que lo han adoptado, yo puedo decir que varias de ellas son apenas meras declaraciones [00:01:30.00] teóricas, pero que realmente muy pocos se acercan a la práctica. Y la Universidad Católica, es quizás una de las excepciones en donde se ha avanzado más sobre este tema. Pero hay un largo camino por recorrer. Entonces la Universidad Católica, tenemos un avance considerable, pero no es la evaluación, sino en el diseño y en la implantación. Todavía nos queda mucho por delante de la evaluación, porque hay mucha gente que se resiste a hacer evaluaciones [00:02:00.00]	• Poca homogeneidad entre el nivel teórico y práctico • Multiplicidad teórica • Escaza implementación • Poca adopción del enfoque por competencias en el sector universitario. - Nivel teórico: Declarativo - Nivel práctico: Muy básico.

		1346. 1347. 1348. 1349. 1350. 1351. 1352. 1353. 1354. 1355. 1356. 1357. 1358. 1359. 1360.	por competencia y prefiere seguir haciendo evaluaciones de contenido. Y eso lo podemos examinar, cuando uno ve los exámenes de la mayoría de los profesores en la carrera. Entonces yo diría que esto es un largo camino por recorrer, que todavía en una escala del 1 al 5. No hemos llegado ni siquiera al 2.5 en la escala de madurez en cuanto [00:02:30.00] a evaluación curricular por competencias.	• Enfoque por competencia UCAB - Diseño - Implantación • Aspiración institucional: avanzar en el evaluación • Resistencia al cambio - Sí: evaluaciones por contenido - Escaza: Evaluaciones por competencias - Falta madurez y asunción un modelo coherente, organizado, planificado para dar inicio a un proceso de evaluación curricular
Nº 5	1	1361. 1362. 1363. 1364. 1365. 1366. 1367. 1368. 1369. 1370. 1371. 1372.	[00:02:56.88] No hay receta mágica, no hay un tipo de evaluación [00:03:00.00] que te diga cuál es el mejor tipo. Últimamente, en estos momentos se están dando discusiones en relación al problema de la evaluación curricular. Porque la pandemia cambió todo. La pandemia está cambiando todo y uno puede trasladar la clase presencial a la clase [00:03:30.00] que no sabemos cómo va a ser, por lo que hasta que no se resuelva el problema de la pandemia. Es más, la vacuna no resuelve el problema de la pandemia. La vacuna resuelve el problema por unos meses. Entonces la pandemia ha cambiado todo [00:04:00.00] La pandemia permitió que la tecnología llegara a manos de todos sin que nadie estuviese preparado para ella. Entonces todo está cambiando, unido a la neurociencia, unido a la big data, unido a la cantidad de cosas nuevas que	• No existe estándar univoco en el tipo de evaluación. • Influencia externa - Caso COVID-19 • Impacto de las TIC en la educación • Sectores emergentes - Big data - Neurociencia

		1373. 1374. 1375. 1376. 1377. 1378. 1379. 1380. 1381. 1382. 1383. 1384. 1385. 1386. 1387. 1388. 1389. 1390. 1391. 1392. 1393. 1394. 1395. 1396. 1397. 1398. 1399. 1400. 1401. 1402. 1403.	están saliendo con las tecnologías que tocan la educación. Y que de algo de eso yo hablé en la conferencia sobre evaluación curricular. [00:04:40.85] ¿No sé qué va a pasar? Es tu tesis, es tu trabajo, pero estamos frente a una complejidad y por eso es que no hay una certeza. Si no había ante un tipo específico, sino algo que tú tienes que mezclar, que hay que buscar, que lograr, ¿no? [00:05:00.00] Nosotros hicimos una evaluación a la Universidad Vargas en dos carreras y ninguno de los modelos que existen de evaluación funcionaron. Nos sentamos a crear, a ver cómo engranábamos un modelo A con un modelo B. Para [00:05:30.00] una universidad privada. Que en algunas carreras asemejaba mucho a algo que tiene el Pedagógico. ¿No? Fue un experimento que nos permitió la vicerrectora de ese tiempo. Vamos a probar y se hizo una prueba y los profesores todos encantado [00:06:00.00] de que se les evaluará. Que muchos profesores permitieron que nosotros fuéramos al aula a ver realmente cómo ellos daban la clase sin avisar. Porque aula avisada hay cambio profesoral en su actitud. [00:06:22.92] ¿Qué tipo de evaluación curricular estima usted pueda mejorar el enfoque por competencias? [00:07:14.39] Sí, fíjate que es que la cosa es difícil, pero hay salida para lo de las competencias. He podido leer aquí como los grandes educadores [00:07:30.00] españoles, que bueno, han sido nuestros maestros en los libros en Venezuela. Están trabajando sobre eso, en relación a las competencias. En donde nuevas competencias están surgiendo, con esto que estamos haciendo nosotros en este momento. Nuevas competencias que hacen que el docente sea mucho más observador [00:08:00.00] de los rasgos faciales, de las respuestas que puedan dar los propios estudiantes, ¿no?, están trabajando sobre todo eso, pero se está trabajando y se está probando, ¿no? Fíjate, por ejemplo, el modelo este sistémico Tú lo puedes continuar [00:08:30.00] trabajándolo. Pero tienen que hacer cambios,	• Caso de aplicación • Aceptación experimental • Condicionamiento evaluativo. - Aula avisada - Cambio actitudinal en el docente • Competencias emergentes - Docente observador • Nuevas competencias

		1404. 1405. 1406. 1407. 1408. 1409. 1410. 1411. 1412. 1413. 1414. 1415. 1416. 1417. 1418. 1419. 1420. 1421. 1422. 1423. 1424. 1425. 1426. 1427. 1428. 1429. 1430. 1431. 1432. 1433. 1434.	tienen que empezar a buscar esos eslabones que puedan colocar en la acción evaluadora. Pero cuando tú vas a trabajar la evaluación curricular en la parte que corresponde el docente y su acción práctica en el aula, ahí la cosa se pone compleja. [00:09:25.35] Eh? Yo te voy a pasar dos link, [00:09:30.00] donde se viene planteando la problemática del currículum en la actualidad, es un profesor, creo que filósofo muy joven, que se está planteando todo esto y que tiene una cantidad de argumentos bien interesantes, no [00:10:00.00] tanto lo que es el currículo. Pero claro, el currículo está allí metido cuando habla sobre la educación. Porque esa es otra, el currículum, tú tienes que ver el perfil. ¿Cómo va? la gran pregunta que yo me hago como persona preocupada por el currículo es cómo van a ser los perfiles ahora, hay dos tipos de perfiles [00:10:30.00] el perfil del profesionalista, como lo llaman en México, que es el perfil del economista, el perfil de del ingeniero, pero el perfil de las de humanidades. El filósofo es un profesional. Hubo una gran pelea en los años 90 que si el filósofo era profesional o no. Que [00:11:00.00] profesionista, como lo llaman en México. El filósofo puede trabajar en un banco, como puede trabajar en una industria, como puede trabajar en una empresa en donde se busca una cantidad…Si la empresa es grande y se busca que la marca esa empresa tenga [00:11:30.00] al hombre como el ser que mueve esa empresa. Es él filósofo, pero también el filósofo en la escuela, en la universidad, en la educación, en los procesos de educativos. Entonces, claro. Pero hoy día, nos montamos sobre eso. Me aterra que la inteligencia artificial vaya a manejar todos [00:12:00.00] los procesos educativos. [00:13:02.69]. Y entonces, como tú puedes ver si la competencia se logra o no se logra, porque rompes la posibilidad de que con tu retroalimentación sea una retroalimentación tuya hacia un ser que tú conoces. [00:13:30.00] Que has podido, ver e sentir, qué cosas tiene ese estudiante, que tú como docente puedes hasta ayudarlo a mejorar. O ayudarlo a reflexionar porque	• Acción evaluadora • Complejidad • Perfiles curriculares - Ingreso - Egreso • Preferencias laborales • Desplazamiento del ser humano por la inteligencia artificial. • Mecanismos de validación del enfoque por competencias

		1435. 1436. 1437. 1438. 1439. 1440. 1441. 1442. 1443. 1444. 1445. 1446. 1447. 1448. 1449. 1450. 1451. 1452. 1453. 1454. 1455. 1456. 1457. 1458. 1459. 1460. 1461. 1462. 1463. 1464. 1465.	es muy buen estudiante. Pero quizá es un ser egoísta, individualista. Porque uno cuando lo tienen presencial, tú [00:14:00.00] lo puedes destacarlos. Ahora bien, este tema es difícil [00:14:11.33] Es complejo, pues se requiere un modelo que ahora pues tome en cuenta la dimensión de la virtualidad, aspecto que en los modelos o tipologías de evaluación curricular, pues va a ser luego franca y llanamente [00:14:30.00] nuestra. Eso no está, [00:15:05.12] Quiero situarte. Tú te tienes que graduar en un tiempo. Que tú tienes previsto. Tú tienes que contextualizar tu evaluación curricular, en ese tiempo previsto y en esa institución. Tú en tu tesis tiene [00:15:30.00] que dejar un espacio para dejar ver qué está pasando y qué puede pasar con el futuro. Porque tú vas a trabajar un contexto real, lo que está pasando ahorita. Pero como doctor en educación que tiene esa visión, tienes que meterte a trabajar eso. Qué te que deba tocar, qué te va a tocar. Ver [00:16:00.00] cómo la universidad tuvo la capacidad de solucionar el problema de la pandemia. Porque ahora tú tienes que meter en tu marco teórico la pandemia. [00:16:19.54] Porque no estaba en el proyecto, te lo aprobaron, pero es que hacer un trabajo doctoral implica vivir el aquí y el ahora. [00:16:30.00] Y pensar en este futuro también. Entonces ese ya, te rompió el esquema, lo que tenía y ahora tiene que meter por lo menos algo de la pandemia. Y cómo eso ha hecho que el que ese currículo, llamado plan de estudios. O ese instrumento curricular llamado plan de estudio. Además, las estrategias docentes que acompañan ese plan de estudio, [00:17:00.00] las estrategias estudiantiles que acompañen ese plan de estudios, el proceso administrativo ha cambiado. Totalmente, como la evaluación, que es un proceso o en una estrategia del docente, cambió.	• Intervención del docente • Dimensión de la virtualidad • Contextualización de la evaluación curricular • Visión prospectiva • Plan de estudios como instrumento curricular. - Estrategias docentes - Estrategias estudiantiles

		1466. 1467. 1468. 1469. 1470.		• Cambios en los procesos administrativos.
Nº 5	2	1471. 1472. 1473. 1474. 1475. 1476. 1477. 1478. 1479. 1480. 1481. 1482. 1483. 1484. 1485. 1486. 1487. 1488. 1489. 1490. 1491. 1492. 1493. 1494. 1495. 1496.	[00:24:08.00] Yo creo importante que aquí, en este punto, precisemos algunas cosas, sí. Ya que es donde yo de alguna u otra manera quería contra preguntar ¿no? Si cuando hablo de la evaluación curricular se refiere a esos distintos tipos [00:24:30.00] de evaluación como la interna o autoevaluación, la evaluación externa, la evaluación de impacto, sí, entre otros. Si te refieres exactamente a eso, entonces yo debo manifestarle que en cuanto a evaluación interna o autoevaluación, la universidad en este momento se encuentra haciendo un proceso para hacer evaluación interna, pero todavía en este momento no [00:25:00.00] no se ha hecho y concretamente con el enfoque curricular por competencias; si se refiere ahora a una evaluación externa la universidad. En esto documento hay una evaluación externa, pero no de pares, sino con el sistema de evaluación de certificación que tiene la universidad. Y si me hablas de una evaluación de impacto, en este momento no se tiene evaluación de impacto, al menos del enfoque [00:25:30.00] curricular por competencias. Ok, ahora estoy diciendo o precisando esto, hiera un poco la contra, pregunto e inquietud que tengo. Porque si te refieres a este tipo de evaluación curricular, pues entonces ya te estaría manifestando y dando respuesta. Sin embargo, si te refieres a la evaluación de los aprendizajes, entonces allí estaríamos hablando de otra cosa. En ese sentido, me gustaría primero tener mayor claridad [00:26:00.00] acerca de este tipo, de esta pregunta sí, de qué tipo de evaluación curricular. Pero si usted se desarrolla en el contexto universitario, Si, Clever. Para mí es importante que la evaluación curricular se realice de distintas maneras. Ok, se distinta, es decir, que se [00:27:30.00] realicen	• Tipos de evaluación - Interna - Externa • Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje • Evaluación interna no todavía bajo un enfoque por competencias • No se evidencia - Evaluación de impacto • Distinción entre evaluación curricular y evaluación por los aprendizajes.

		1497. 1498. 1499. 1500. 1501. 1502. 1503. 1504. 1505. 1506. 1507. 1508. 1509. 1510. 1511.	incluso todas. Si es factible que haya evaluación interna y autoevaluación, es fundamental para toda universidad. Eso le permite a la Universidad revisar todos sus procesos. Además, por evaluación curricular, no solo hay que entenderla como evaluación del plan de clases o de los aprendizajes. Al evaluar todo el sistema universitario se evalúan todos los procesos que tiene la universidad, los procesos administrativos, los procesos curriculares, el académico, los [00:28:00.00] procesos de formación. Se evalúa todo, sí, y es fundamental que se realice. Igualmente importante, por ejemplo, que haya evaluación externa. ¿Sí? y en la evaluación externa, todo lo que corresponde a la Contraloría de la evaluación es fundamental, pero también que haya evaluación de pares de universidades similares en la que con la que uno está es clave. Y por supuesto que es importante también [00:28:30.00] hablar de la evaluación del impacto. ¿Qué impacto está teniendo esta nuestra Universidad en la sociedad venezolana? Eso es. Eso es clave que se realice.	• Evaluación interna - Revisión de procesos 1. Plan de clase 2. Procesos administrativos 3. Los procesos curriculares 4. Procesos de formación • Evaluación externa - Contraloría - Evaluación de pares • Evaluación de impacto
Nº 5	3	1512. 1513. 1514. 1515. 1516. 1517. 1518. 1519. 1520. 1521. 1522.	¿Qué tipos de evaluación curricular percibe usted se desarrollan en el contexto universitario? El tipo de evaluación que está presente es la de *contexto* que contribuye la con la planificación en cuantos, a los objetivos, necesidades detectadas, metas planteadas, atendiendo al contexto social. *La evaluación de entrada* nutre el diseño curricular y permite tomar decisiones en cuanto a las necesidades detectadas en materia curricular. *La evaluación de proceso* considero que es una de las más importantes es donde se dan las interrelaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, los materiales o recursos didácticos, la organización y estructura académica-administrativa y *la evaluación de producto* que permite tomar decisiones en materia curricular a partir de los logros o dificultades.	• Tipologías de evaluación -Enfoque sistémico • Evaluación de entrada • Evaluación de proceso • Evaluación de producto
Nº 5	4	1523. 1524. 1525. 1526.	[00:29:17.85] Yo creo que hay que seguir trabajando, en todo estos aspectos que tocan más directamente lo que es el desarrollo [00:29:30.00] de las actividades de clase. Creo como digo, me parece fundamental que ese espacio más íntimo, es decir, el profesor con el estudiante, sea un espacio que también terminen siendo enriquecedor con la propuesta	• Continuidad en la gestión académica.

		1527. 1528. 1529. 1530. 1531. 1532. 1533. 1534. 1535. 1536. 1537. 1538. 1539. 1540. 1541. 1542. 1543. 1544. 1545. 1546. 1547. 1548. 1549. 1550. 1551. 1552.	curricular, digamos, a partir de las competencias, porque no tiene absolutamente sentido si se plantea en la Universidad un modelo por competencias que luego en el momento. [00:00:19.54] Evaluamos el proceso que estamos llevando a cabo y para eso creo que es necesario que las [00:00:30.00] instancias que están encargadas de ello. Pues bueno, vele precisamente por mirar los distintos desarrollos o las distintas etapas que están ocurriendo en la escuela y tiene que haber un cierre de esos momentos, es un cierre de esos procesos, que inicialmente se han dado en la escuela, en relación con las propuestas, digamos propuestas curriculares nuevas, no atendiendo a ese modelo por competencias. Entonces veo allí otra [00:01:00.00] otra forma de abordar el asunto, porque me parece clave, es de evaluar precisamente para ir mejorando los procesos. Es decir, aunque digo que debe tener un momento inicial, un momento de desarrollo y un momento final no significa que eso cierre el proceso, sino que más bien ese momento final, nos dé pie para, digamos, mirar otros aspectos que van surgiendo en la dinámica de la institución. Pero bueno, esa es la pauta [00:01:30.00] que yo creo que deberíamos de alguna manera tener presente. Otro que creo que está funcionando en la universidad de algunos años para acá, que además me parece también valioso, tiene que ver con el tipo de evaluación de estos agentes externos o internos incluso, pero que no están relacionado directamente con la escuela, que son auditorías, los procesos, auditorías externos e internos también de alguna manera nos ayudan a evaluar en conjunto [00:02:00.00] los procesos de las escuelas, de la universidad, incluso de la facultad, procesos académicos, procesos administrativos y procesos de gestión, como estamos gestionando nosotros la educación. Y eso me parece que en este momento se ha ido consolidando en la universidad.	• Espacio académico lugar de desarrollo por competencias. • Organismos garantes de la evaluación. • Momentos de la evaluación - Inicio - Desarrollo - Cierre • Evaluación curricular como mejorar de los procesos. • El cierre evaluativo como visor de nuevas elementos institucionales. • Agentes externos e internos - Auditoría por escuelas, facultades, departamentos y centros.

		1553. 1554. 1555. 1556. 1557.		• Consolidación de las auditorías como vehículo evaluador de procesos - Educativos - Administrativos - Gestión
Nº 5	5	1558. 1559. 1560. 1561. 1562. 1563. 1564. 1565. 1566. 1567. 1568. 1569. 1570. 1571. 1572. 1573. 1574. 1575. 1576. 1577. 1578. 1579. 1580. 1581.	[00:02:20.05] Bueno, mira, se vamos a hablar de tipo evaluación en función a los momentos en que se hace. Sería una primera forma, [00:02:30.00] de evaluación a nivel institucional, debería existir una evaluación formativa, sería la propia, la principal, porque a medida que se va desarrollando el currículo, pues debe haber una evaluación formativa para ir haciendo las mejoras. Esa evaluación se hace muy poco, yo no la veo a nivel universitario. No solamente en la Católica, sino en ninguna de las [00:03:00.00] universidades del país. Y esa evaluación formativa, tiene que partir de una autoevaluación. Cada institución tiene que realizar su autoevaluación. Cada escuela debería realizar su autoevaluación, tener un plan de autoevaluación para ir haciendo seguimiento a su proceso curricular e ir mejorando. Y en un autoevaluación [00:03:30.00] que debe ser participativa, donde no es solamente que el director o los coordinadores tienen que hacer, ese seguimiento, sino donde todos participen, donde todos formen parte de ese proceso, cuyo propósito es reflexionar sobre lo que se va haciendo y tomando conciencia de lo cambio que yo puedo ir haciendo dentro de mí, de mi proceso curricular. Entonces ahí entraría un poco esa autoevaluación y [00:04:00.00] que formaría parte de lo que es la relación formativa. Y también se pudiera dar paso a una evaluación sumativa. [00:04:23.70] Una evaluación sumativa [00:04:30.00] en función de los resultados, que sería la final, qué logramos durante todo este semestre en todas las carreras, o que cada 2 años, cada 3 años, por ejemplo, analizar los resultados que se han ido obteniendo a lo largo de las distintas actividades	• Evaluación formativa camino hacia la mejora - Principal - Autoevaluación • Evaluación interna: - La autoevaluación - Participativa - Reflexiva - Direccionada al cambio • El logro institucional - Evaluación sumativa.

		1582. 1583. 1584. 1585. 1586. 1587. 1588. 1589. 1590. 1591. 1592. 1593. 1594. 1595. 1596. 1597. 1598. 1599. 1600. 1601. 1602. 1603. 1604. 1605. 1606. 1607. 1608. 1609. 1610. 1611. 1612.	que se han venido desarrollando. Y ahí pudiera ser eso una evaluación sumativa. También autoevaluación. Pero de carácter más sumativo. Y eso llevaría [00:05:00.00] a definir y a decidir qué cambios debo hacer y qué cambios no debo hacer. Eso sería una evaluación interna que pudiera que sea tanto formativa y pudiera existir también. Y que de hecho una evaluación externa ¿Quién la haría? Primero, la pudiera llevar a cabo el Ministerio de Educación, que de hecho la hacen a veces para ver si realmente las carreras está cumpliendo [00:05:30.00], el CNU, para ver si están o no cumpliendo con las exigencias de las política educativas, porque no hay currículo sin política, que se tengan que considerar. Y entonces ellos hacen una evaluación externa que no es están formativa, realmente es una evaluación sumativa para aprobar o no aprobar una [00:06:00.00] carrera, es un tipo de evaluación que ellos hacen. Otro tipo de evaluación es para dar la acreditación a la carrera, es decir, es una evaluación que hacerse CNU donde se manda la carrera y se somete a evaluación de expertos, de especialistas, de otras universidades. O es que donde analizan todas las características de la carrera y definen si la carrera [00:06:30.00] cumple con los criterios de calidad que se han establecido para el éxito de cada una de las carreras. [00:06:37.30] Si las carreras cumplen con los criterios que el Ministerio de Educación ha establecido y el deber ser de la carrera, que son criterios definidos por el Ministerio de Educación. Y también las personas que evalúan muchas veces lo hacen en atención a sus propios criterios. Porque [00:07:00.00] todavía yo creo que a eso le falta también un poco más de organización. Pero determina si la carrera puede ser acreditada o no acreditada y ese proceso de acreditación de la carrera, por supuesto, da la oportunidad de el reconocimiento a nivel social de la carrera que queda constancia [00:07:30.00] de que la carrera está bien diseñada, bien elaborada y está en condiciones de impartir los conocimientos propios de la profesión y las competencias que necesitan tener los egresados de esa profesión. Esa es una manera de darle acreditación y es a través de la	• Toma de decisiones - Instrumentación de cambios - Espacios sin cambios • Evaluación interna • Evaluación externa - Instituciones reguladoras 1. Ministerio de Educación 2. CNU: Evaluación de expertos • Solicitud de evaluación externa • Políticas educativas • Criterios de calidad • Cumplimiento de criterios externos • Acreditación institucional

		1613. 1614. 1615. 1616. 1617. 1618. 1619. 1620. 1621. 1622. 1623. 1624. 1625. 1626. 1627. 1628. 1629. 1630. 1631. 1632. 1633. 1634. 1635. 1636. 1637. 1638. 1639. 1640. 1641. 1642. 1643.	evaluación externa. Otras veces se hace valuación simplemente para rendir cuenta, para saber si realmente la carrera [00:08:00.00] desde el punto de vista económico, desde el punto de vista social, está cumpliendo con las condiciones y los objetivos y los propósitos y las competencias que han estado establecidas. Y eso generalmente para dar cuenta. Bueno, por ejemplo, las autoridades pudieran hacer evaluación de la carrera dentro de la UCAB para que las carreras le den cuenta de cómo están funcionando, de que si realmente está cumpliendo o no. Así [00:08:30.00] como también el Estado, cuando es el Estado quien financia las universidades como las universidades oficiales, pues el Estado puede hacer la autoevaluación para pedirle cuentas a las universidades. [00:08:46.80] Ahorita existe el sistema de evaluación y acreditación institucional que hace el Ministerio de Educación. Se hizo un tiempo [00:09:00.00] cuando estaba el profesor Villarroel en la OPSU, pero no llegó a ningún final y ahorita en dos oportunidades, ese sistema de evaluación se ha intentado implantar, pero no ha tenido éxito. Allí toman en cuenta con una serie de indicadores cuantitativos, pero muy pocos [00:09:30.00] cualitativos; que si cantidad de estudiantes que si rendimiento de los estudiantes, el número de profesores, cuántos profesores hay por alumno. Cuántos alumnos hay en cada aula, en cada salón. Esa es la mayoría de los indicadores que han venido tomando en cuenta en la evaluación que hace el Ministerio de Educación Superior, ese es el sistema de evaluación y acreditación institucionales que [00:10:00.00] es el SEA, que se llama. Entonces, bueno, tenemos evaluación interna, que es a través de la autoevaluación y en relación formativa y sumativa, se pasea a través de la autoevaluación y tenemos la evaluación externa que la hace por una parte el Ministerio de Educación, que la hace con fines de acreditación o con fines de rendición de cuentas para ver si [00:10:30.00] se está cumpliendo o no lo que está planificado. También este se puede hacer una evaluación externa solicitada por la misma institución, como para validar los resultados de la evaluación, de la autoevaluación que se ha hecho a cada una de las	• Evaluación externa • Evaluación como resultado - Dar cuenta • Evaluación institucional • Evaluación externa - Ente gubernamental • Sistema de evaluación y acreditación • Evaluación interna -Autoevaluación - Formativa - Sumativa • Evaluación externa -Fines

		1644. 1645. 1646. 1647. 1648. 1649. 1650. 1651. 1652. 1653. 1654. 1655. 1656. 1657. 1658. 1659. 1660. 1661. 1662. 1663. 1664. 1665. 1666. 1667. 1668. 1669. 1670. 1671. 1672. 1673. 1674.	escuelas o que se ha hecho en todas las carreras dentro de la universidad. Estos son los tipos de evaluación que normalmente [00:11:00.00] se desarrollan dentro de lo que es el proceso curricular [00:11:29.51] Pudiera ser que esa auditoría (interna) si realmente la auditoría cumpliera con unos requisitos que son indispensables, que es la búsqueda de la calidad. Pero una auditoría donde nada más sea, para mirar estos documentos los tienes, tienes organizado el archivo, tienes las actas de las reuniones, tienen esto, esa auditoría, no te deja nada. La verdadera auditoría es [00:12:00.00] para ver la calidad. Esas auditorías de la ISO pueden servir, pueden tomarse en cuenta para la evaluación; la ISO 9001, la ISO 2000, que han ido tomando en cuenta en la universidad. Esas son útiles y realmente sirve para iniciar una evaluación curricular, se pueden tomar en cuenta, pero [00:12:30.00] no se puede centrar solamente en cuestiones administrativas, en cuestiones de organización de documentos, tienen que estar centradas en realmente verificar elementos que den aportes y que den conocimiento sobre la calidad de lo que se está realizando. Esas auditorías sí son válidas [00:13:00.00] centradas en una definición de calidad. Ahora bien, la definición de calidad es muy están polisémica, como la de currículo. Hay que ver que es calidad para la institución y que es calidad dentro del currículo. Todo eso tiene que estar bien definido. [00:13:24.60] Entonces, para hacer esas auditorías de calidad hay que empezar por allí. Por tener [00:13:30.00] en la definición de calidad. Cuáles son los elementos que se van a considerar. Qué es una calidad dentro del currículo. Y eso sería completamente válido. Pero cuando hablamos de una evaluación de calidad y solamente me piden, dónde están las actas, las tiene guardada, las tienen digitalizada o la tienen en físico. Cuántas reuniones has hecho. En esas reuniones tienes las actas o no las has hecho. Por qué no [00:14:00.00] has hecho las actas. No le veo mucha pertinencia, sino simplemente una exigencia para el cumplimiento de una serie de	1. Acreditación 2. Rendición de cuentas • La evaluación externa como vehículo validador • Auditoría interna - Búsqueda de calidad • Auditoría como camino evaluativo • Auditoría no burocrática • Auditoría interna - Búsqueda de calidad • Definición de calidad - Polisémica - Calidad institucional -Calidad curricular • Evaluación centrada en la calidad institucional y curricular

		1675. 1676. 1677. 1678. 1679. 1680. 1681. 1682. 1683. 1684. 1685. 1686. 1687. 1688. 1689. 1690. 1691. 1692. 1693. 1694. 1695. 1696. 1697. 1698. 1699. 1700. 1701. 1702. 1703. 1704. 1705.	normas. Entonces, es una evaluación más normativa que de calidad y bueno, las evaluaciones que se hacen a través del plan operativo, del departamento de calidad a cargo de Dalia [00:14:30.00] Las evaluaciones que se hacen allí, también son válida porque ahí tienes unos indicadores de cuánta investigación se hace en la Universidad, en qué carrera se hace investigación, en que no, los centros, etcétera. Eso también es válido, porque también son indicadores, que te dan información y te dicen realmente [00:15:00.00] este qué se está haciendo y qué no se está viendo en cada una de esas escuelas. Por eso que el POA es un elemento, un elemento que hay que considerar y que es bueno. [00:15:16.90] Ok. Excelente. Es decir que estas auditorías, pues permitirían. Vamos a decirlo, un abre boca para denotar la lo que en sí se está realizando al punto de vista [00:15:30.00] administrativo, pero que dista bastante de lo que puede considerarse como una evaluación curricular o un enfoque por competencias. Es decir, brinda ciertos elementos pero no permea toda la realidad que contempla. Pues de la esta dimensión epistémica. Pues. De la evaluación como tal. [00:15:50.53] Es muy de formas [00:16:00.00] muy técnica. Pero en sí, lo que es la calidad, no llega analizar en el POA. Tiene elementos y tiene indicadores de calidad que son cuantitativo y que son válidos porque los indicadores son válidos tanto cuantitativo como cualitativo. Ambos son útiles para llevar a cabo el proceso de evaluación [00:16:30.00] de cada una de las carreras. Pero para mayor profundidad, allá habría otros elementos académicos que hay que considerar más que administrativo. [00:16:48.93] Y conforme a esa percepción que tiene ¿Qué tipo de evaluación por fin justifica que se pueda potenciar, pues la mejora hacia el [00:17:00.00] éxito un enfoque por competencias, específicamente en la UCAB sería la interna, la externa?	• Auditoría normativa - Cumplimiento - Rendición de cuentas • Evaluaciones a través del Plan Operativo Anual - Arroja indicadores - Genera información - Indica lo que falta • Plan Operativo Anual - Muy de formas - Muy técnico - Indicadores de calidad cuantitativos – cualitativos • Más allá de los elementos administrativos

		1706. 1707. 1708. 1709. 1710. 1711. 1712. 1713. 1714. 1715. 1716. 1717. 1718. 1719. 1720. 1721. 1722. 1723. 1724. 1725. 1726. 1727. 1728. 1729. 1730. 1731. 1732. 1733. 1734. 1735. 1736.	[00:17:07.08] La evaluación interna, la que cada quien siga dentro de su institución. Por qué la evaluación externa. No conocen muy bien la institución. En cambio, internamente se conoce mejor la institución. Se sabe cuáles [00:17:30.00] han sido los procesos que se han seguido para la organización y estructuración de la universidad y es como una toma de conciencia y una reflexión que realiza cada uno de dentro de sus escuelas. En ese proceso de evaluación es una evaluación ya mucho más dinámica, mucho más consciente de lo se está realizando. ¿Qué es lo que pasa? Bueno, que hay que crear conciencia primero de [00:18:00.00] lo que implica que la idea de la evaluación no es simple y llanamente botar algunas personas. Decir este profesor no sirve o que esta materia no se está desarrollando como es y quitarla o ponerla. La idea de la evaluación de la autoevaluación y la evaluación interna en la que todos tomemos conciencia del proceso que estamos desarrollando y cómo debemos mejorar [00:18:30.00] y que debemos mejorar a conciencia de cada quien. La evaluación implica es el mejoramiento. La evaluación no implica castigos, sanciones. La evaluación se hace para el mejoramiento. [00:18:48.50] Para ser más exitoso, para mejorar la calidad [00:19:00.00] de nuestro trabajo y ser cada día mejores, superando los obstáculos que se nos va presentando y superando los baches que aparecen. Ir buscando las maneras de ayudar a las personas que necesitan cambio o las situaciones que no todo el tiempo son personas donde nosotros tenemos que cambiar, pero de una manera consciente, a sabiendas de que el camino [00:19:30.00] que vamos llevando, es el camino del mejoramiento. Es el camino de ser exitoso, de ofrecer una educación de calidad. De que el egresado desarrolle las competencias que tienen que desarrollar en un alto nivel de calidad y que cuando egrese realmente todos estemos consiente de que esas competencias que el estudiante ha logrado, si las lleva bien firmes. Y [00:20:00.00] el estudiante egresa con el perfil que la Universidad le ofreció. En este sentido, la mejor evaluación es la autoevaluación, que ella puede ser refrendada con una evaluación externa, sí, que esa	• Evaluación interna - La autoevaluación 1. Conocimiento de los procesos 2. Conocimiento de la organización 3. Conocimiento de la estructura 4. Toma de conciencia 5. Reflexión • Evaluación dinámica - Consciente de los procesos • Mejoramiento institucional y personal • Evaluación externa - Poco conocimiento del contexto de la institución. • Evaluación curricular centrada en la calidad para ir venciendo obstáculos

		1737. 1738. 1739. 1740. 1741. 1742. 1743. 1744. 1745. 1746. 1747. 1748. 1749. 1750. 1751. 1752. 1753. 1754. 1755. 1756. 1757. 1758.	evaluación externa puede ser por pares, que no es la evaluación del Ministerio de Educación o la evaluación obligatoria para [00:20:30.00] dar cuentas, no, sino una evaluación por pares, es decir, que otras instituciones pueden, revisar algunos aspectos que se estén desarrollando y ofrecer aportes y también ofrecer ideas para mejorar, pero no para ir a criticar la universidad, que es lo que muchas veces y también se hace. [00:21:00.00] [00:21:00.48] Based marketing también es otra posibilidad para nosotros saber, por ejemplo, cómo están trabajando otras instituciones y ver en las etapas por donde están avanzado o están haciendo. Esas son formas de hacer evaluación de una forma mucho más [00:21:30.00] dinámica y más más interna, porque nos interesa nuestro mejoramiento y el hecho de los pares. La importancia de tomar en cuenta los pares, es porque bueno, los pares nos pueden ayudar a [00:22:00.00] visualizar y a compartir de una manera interactiva, dinámica, más interpretativa de una realidad. Y que nos ayuda, por supuesto, a hacer mejores.	• Bitácora del mejoramiento • Toma de conciencia en las competencias de los egresados. • Perfil de egreso por competencia institucional. • Refrendación de la evaluación interna - Evaluación externa. 1. Evaluación de pares - Generar aportes e ideas del mejoramiento • La evaluación de pares para mejores la evaluación interna.
Nº 5	6	1759. 1760. 1761. 1762. 1763. 1764. 1765. 1766. 1767.	[00:03:51.01] Primero definamos qué es lo competencia; competencia es una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, [00:04:00.00] capacidades, habilidades, destreza, capacidad y otros aspectos. La mayor parte de la evaluación se realiza por contenidos. Muy poca evaluación se hace sobre las habilidades o destrezas. Muy poco se hace para evaluar capacidades y lo que llamamos las actitudes, motivaciones y predisposición no suelen evaluarse, pero [00:04:30.00] ya te digo y te insisto. Que un desarrollo interesante, la evaluación curricular hacia el futuro sería desarrollar exámenes de competencias dirigida a los estudiantes que están	• Conceptualización de las competencias • Evaluación por contenidos • Evaluación por competencias

		1768. 1769. 1770. 1771. 1772. 1773. 1774. 1775. 1776. 1777. 1778. 1779. 1780. 1781.	por egresar. No para, digamos para decir si van a estar aprobados o no, sino como una forma de que la Universidad se entere si realmente están desarrollando las competencias de [00:05:00.00] la que se supone que estamos predicando. Por ejemplo, esto es una apreciación personal, también voy a poner el ejemplo. Uno de los ejemplos con el que yo estoy familiarizado. En la Escuela de Psicología, como te dije, tenemos 4 competencias la competencia de conocimiento teórico o de dominio de la teoría o de la teorización. La competencia diagnóstico, la escuela, competencia, investigación [00:05:30.00] y la competencia de intervención. Si tú haces un sondeo. Entre los profesores de la escuela, ellos te van a decir lo siguiente que la competencia profesional está más desarrollada. Es la de diagnóstico. La segunda es la investigación. La tercera es la de intervención. Y la cuarta es la de teorización, esas cuatro. Esa sería la jerarquía de [00:06:00.00] las competencias profesionales.	• Acreditación y Certificación institucional del perfil de egreso por competencias • Ejemplificación
Nº 6	1	1782. 1783. 1784. 1785. 1786. 1787. 1788. 1789. 1790. 1791.	[00:17:26.46] Yo, me voy por los tres, grandes momentos. [00:17:30.00] Una evaluación diagnóstica del momento que yo decido evaluar el currículum. Tengo aquí un momento que el diagnóstico, pero tomo, un tiempo temporal, por ejemplo, de tal año a tal año, de tal cosa tal otra. ¿Entiende? Me demarco un tiempo, hago una evaluación [00:18:00.00] temporal, porque el currículo, la pandemia, nos lo está diciendo. Un terremoto te cambia cualquier cosa. También. Ósea, tú haces una evaluación curricular de tal tiempo a tal tiempo. Es que lo de marcas, porque no sabemos qué puede pasar del tiempo que estaba por la mitad y el otro tiempo que ya no lo tiene.	• Tres momentos de evaluación - Diagnóstico • Evaluación temporal • Establecimiento de lapsos de tiempo
Nº 6	2	1792. 1793. 1794. 1795. 1796. 1797. 1798.	[00:03:19.41] En este sentido, vale decir que bueno, que siguiendo un poco con las distintas maneras de evaluar [00:03:30.00], hay una fase de inicio que tiene que ver con una evaluación diagnostica. Hay una evaluación que es de proceso y hay una evaluación final que corresponde a la evaluación de impacto. Este tipo de evaluación curricular. Es necesario administrarlo en esos tres grandes momentos. Es decir al inicio en el proceso. Sí. Y también al final porque así se pueden ir tomando los [00:04:00.00]	• Tres momentos de evaluación - Eva. Diagnóstico - Eva de proceso - Eva. Final • Evaluación de impacto. • Mejora

		1799. 1800. 1801.	correctivos necesario o las mejoras que se requiera, se vayan tomando en el proceso al mismo tiempo. Y eso va a ser de mayor beneficio para todos. Eso va a tener incluso mayor impacto para todos.	• Correctivos • Beneficios para todos
Nº 6	3	1802. 1803. 1804. 1805. 1806. 1807. 1808. 1809. 1810. 1811. 1812. 1813. 1814. 1815. 1816. 1817. 1818.	Considero que no se puede ubicar un momento específico para administrar la evaluación curricular, ya que la evaluación curricular integra todos los momentos del diseño y desarrollo, por ello es sistemática y continua, y como proceso va desde el inicio de la elaboración del plan curricular a objeto de suministrar validez, confiabilidad, objetividad y poder establecer la relevancia, costo, alcance, duración y eficiencia a fin de retroalimentar o definir un nuevo diseño curricular de acuerdo con las innovaciones, investigaciones que el proceso educativo y social plantee en ese contexto.	• No hay momentos específicos para adminístrala • Integra todos los momentos - Sistémica - Continua • Objetivos / fines de la evaluación - Validez - Confiabilidad - Objetividad - Relevancia - Costo - Alcance - Duración - Eficiencia - Retroalimentación
Nº 6	4	1819. 1820. 1821. 1822. 1823. 1824. 1825. 1826. 1827. 1828.	**Speaker1:** [00:02:16.54] Nosotros recientemente tuvimos una auditoría interna, facultad, escuelas y centros que salieron sorteados en ese momento y bueno, nos han evaluado sobre aspectos que tienen [00:02:30.00] que ver con nuestras gestión, el modo en que nosotros estamos llevando a cabo nuestro proceso, como estamos evaluando y haciendo el acompañamiento en las escuelas con sus distintas particularidades. Eso yo creo que es importante. Y también ocurrió en esa fecha, estoy hablando de mediados de marzo, finales de marzo. También la evaluación por parte de un agente externo, que es esta gente creo que de Fondo Norma que [00:03:00.00] bueno, evalúa ya a la institución, a las	• Auditoría interna - Facultad - Escuelas - Centros • Evaluación de la gestión • Evaluación del proceso - Acompañamiento • Evaluación externa

escuelas, centros e institutos sobre sus procesos de gestión académico administrativa. Entonces eso me parece también importante, porque un tipo de evaluación que nos lleva a mirar ya desde la óptica de quien no conoce, incluso el modo de llevar a cabo lo que es la educación o al menos los aspectos académico, bueno, a involucrarse y a preguntarse si efectivamente [00:03:30.00] nosotros estamos respondiendo a las exigencias del mercado, si estamos respondiendo a la exigencia del cliente, es decir, del estudiante que nos está llegando, si estamos respondiendo a la misma formación que nos exigen los profesores a partir de las exigencias de la realidad. Entonces creo que eso está muy bien, ¿no? Es decir, creo que eso es otro tipo de evaluación que nosotros aquí tenemos y tengo que decir que además se ha ido [00:04:00.00] fortaleciendo y me parece muy interesante. Otro tipo de evaluación que supongo yo también nos ayuda muchísimo, es el más institucional y en el que está relacionado con las normas de nuestra institución.

Speaker1: [00:04:16.21] Es decir, que tiene que ver con las normas de selección, el personal docente o sobre la permanencia de un personal en la universidad. Porque bueno, ahí tiene que ver con la evaluación, que hace las coordinaciones, [00:04:30.00] la Coevaluación, la autoevaluación, incluso que al ser docente de su propia, su propio desempeño y está a la evaluación que hacen los estudiantes que forma parte de toda es de todo ese proceso, que un conjunto, pues nosotros, el Consejo de Facultad evaluamos y decimos, este profesor pues merece que continúe con nosotros y le renovamos su contrato. Y en aquellos casos cuando es ordinario, pues [00:05:00.00] revisar el desempeño del docente si ha salido muy mal evaluado, pues en función de lo que los reglamentos nos están pidiendo, por lo menos para que el profesor empiece a cambiar o empiece a mirarse un poquito, con más detenimiento en relación con su práctica, ¿no? Creo que eso también se ha ido fortaleciendo en la Universidad, porque yo tengo un poco más de 20 años, 21 años en la universidad y creo que aunque, la [00:05:30.00] normativa existía, no se había considerado

- Evaluación para acción
  -Responde ante los desafíos
- Evaluación institucional
  - Autoevaluación
- Procedimientos internos
- Modos de evaluación
  - Coevaluación
  - Autoevaluación
  - Heteroevaluación
- Toma de decisiones
- Mejora del personal ordinario

		1860. 1861. 1862. 1863. 1864. 1865. 1866. 1867. 1868.	como un aspecto que nutría. Lo que tiene que ver con la gestión de las mismas escuelas y de la facultad en relación con la toma de decisiones y en este momento creo que es un aspecto fundamental. Entonces esas normas establecidas por la institución, esas evaluaciones y autoevaluaciones que se dan a los profesores, también creo que es un tipo de evaluación [00:06:00.00] importante, pues necesaria para, el desarrollo de nuestras competencias.	• Toma de decisiones • Sistemas de evaluación docente / desempeño - Desarrollo en competencias
Nº 6	5	1869. 1870. 1871. 1872. 1873. 1874. 1875. 1876. 1877. 1878. 1879. 1880. 1881. 1882. 1883. 1884. 1885. 1886. 1887. 1888. 1889.	[00:23:36.38] Bueno, la evaluación interna muchas veces en el momento en que las escuelas lo consideren. Pero, como te digo la devaluación interna, tiene que comenzar a medida que se inicia el desarrollo de la carrera. Se puede comenzar la evaluación interna para [00:24:00.00] ir viendo cómo van actuando y como se van desarrollando, pero también no necesariamente en una evaluación puede ser cuando la carrera está por la mitad también se puede iniciar la autoevaluación o cuando realmente la escuela sienta, que necesita esa es autoevaluación. Pero lo ideal [00:24:30.00] es no descuidarse, iniciar en la medida en que se va, desarrollando todo el currículum iniciar este proceso de evaluación interna, ese proceso de autoevaluación. A veces la autoevaluación, si no se hace de manera inmediata. Bueno. Muchas veces, hemos estado avanzando, hemos estado trabajando, pero desconocemos ¿qué [00:25:00.00] hemos logrado? ¿Cómo lo hemos logrado? Vamos a realizar una evaluación, una autoevaluación para ver que cómo han sido nuestras actividades, cómo ha sido nuestro progreso. El momento lo pueden decidir dentro de la misma escuela, dentro de la misma institución.	• Evaluación interna • Continuidad - Cuando se requiera • Medición de la actuación y el desarrollo - Desempeño • Evaluación interna - Autoevaluación • Desconocimiento de los avances institucionales. • Toma de decisión institucional - Escuela - Dependencia

		1890.		• Enfoque continuo de la evaluación
Nº 6	6	1891. 1892. 1893. 1894. 1895. 1896. 1897. 1898. 1899. 1900. 1901. 1902. 1903. 1904. 1905. 1906. 1907. 1908. 1909. 1910. 1911. 1912.	**Speaker2:** [00:06:03.11] Eso es lo que los profesores podrían decirte, pero habría que hacer pruebas que nos permitan decidir qué es lo que la gente sabe hacer mejor de esas cuatro competencias. De paso, eso te da ti un insumo para que tú pongas más énfasis en el desarrollo de aquellas competencias que están más débilmente desarrolladas dentro del plan de estudio. Eso, por ejemplo, [00:06:30.00] no se está haciendo y eso es lo que sería un bello trabajo de evaluación curricular. Primero, medir esas competencias de salida con alguna prueba, luego de decir cuáles parecen sin estar más desarrolladas en cada una de las promociones que está saliendo. Y luego introducir feedback. En las materias para que las materias logren desarrollar la competencia en el nivel que se espera de ella. Lo que quiero insistir [00:07:00.00] es que nosotros tenemos un perfil de egresado. Tener un perfil de egresado por competencia, pero todavía en no está plenamente arraigado en la mayoría de los profesores. Qué significa un perfil del egresado. Qué significa desarrollar una competencia y por tanto la cultura sigue estando renuente a hacer ese tipo de evaluaciones. Pero de nuevo yo digo que ese [00:07:30.00] es el horizonte que deberíamos hacer si queremos ser sistemático con el enfoque de desarrollo de las competencias. Y que yo sepa, en Venezuela eso no se está haciendo. Ojo no quería decir que yo conozca la universidad en Venezuela, pero yo no he visto reportes que lo documento.	• Potenciamiento de las competencias - Plan de estudios • Certificación de egreso por competencias • Renuencia a la certificaciones por competencias • Enfoque sistémico
		1913.	**Speaker1:** [00:18:37.76] Sí, como no. Actores clave van del rector. Que te	• Rector

Nº 7	1	1914. 1915. 1916. 1917. 1918. 1919.	va a anunciar, que es para él el proyecto de la escuela de la universidad. Este cómo ve el las carrera cómo lo ve. O sea, la visión que él tiene como gran gerente de esa institución. Luego de allí [00:19:00.00] puede bajar al vicerrectorado, al vicerrector académico que es el que está más cercano a lo demás. Luego baja a los decanos. Y luego vas bajando a los directores de escuela y vas viendo a ver, dependiendo de la amplitud que quiera que	• Vicerrector académico • Decanos • Directores • Docentes • Estudiantes

		1920. 1921. 1922.	quieras trabajar, este vas viendo a ver con cómo puedes tocar docentes, cómo puedes tocar, estudiantes [00:19:30.00].	
Nº 7	2	1923. 1924. 1925. 1926. 1927. 1928. 1929. 1930. 1931. 1932. 1933. 1934. 1935. 1936. 1937. 1938. 1939. 1940. 1941. 1942. 1943. 1944.	**Speaker1:** [00:05:24.53] Si Clever, en cuanto a cuáles son los actores, Yo sigo insistiendo que los [00:05:30.00] actores son todos los que intervienen de este proceso, especialmente ¿Quiénes? los que intervienen de manera directa, es decir, los directores de escuela, los coordinadores, los estudiantes, los profesores. Si ese grupo humano que hace vida directamente con los procesos de evaluación curricular, si con los procesos de evaluación curricular, pero también los equipos administrativos, es importante que participen [00:06:00.00] de este proceso. Son actores clave porque se requiere realizar ese en esa relación entre lo administrativo y lo académico. Eso no puede estar separado. Por eso es importante que los equipos de administración de recurso humano también ellos digan y tengan una palabra en relación a los aspectos académicos y viceversa. A ellos también tienen que participar. Y hay otros actores para mí también, que son claves. [00:06:30.00] El tema de los actores clave para mí es fundamental, sobre todo por el término de actores claves, que otros actores clave para mí son actores claves. También la comunidad. ¿Sí? el personal obrero. Actores clave, la comunidad, empresas, el mundo empresarial es clave. Oye, que aporte a la Universidad, que la universidad aporte al mundo empresarial, al mundo social, a la comunidad en la cual se encuentra o dentro del país o a nivel internacional, [00:07:00.00] es importante escuchar, consultar a esos actores clave	• Todos los actores que intervienen • Directos - Directores - Coordinadores - Profesores - Estudiantes • Indirectos - Equipos administrativo - RRHH - Comunidad universitaria. - Personal obrero • Comunidad externa - Mundo social - Mundo social - Contexto nacional e internacional • Procesos de evaluación curricular
Nº 7	3	1945. 1946. 1947. 1948. 1949.	Se requiere teoría, conocimientos, sustentaciones, para una praxis que se expresa mediante experiencias en el aula y los actores son docentes y estudiantes, en la que se determina cómo desarrollar el contenido de los programas, las estrategias, metodologías a utilizar, la selección de actividades y técnicas e instrumentos pertinentes a nivel del micro currículo, que es la práctica real del currículo.	• Insumos - Teorías - Conocimientos - Sustentaciones

		1950. 1951. 1952. 1953. 1954.		• Praxis: (Generación de experiencias) • Docentes • Estudiantes • Estrategias y recursos -Micro currículo
Nº 7	4	1955. 1956. 1957. 1958. 1959. 1960. 1961. 1962. 1963. 1964. 1965. 1966. 1967. 1968. 1969. 1970. 1971. 1972. 1973. 1974. 1975. 1976. 1977. 1978.	[00:09:19.01] La pregunta es si esa información, esa justificación está clara primero para los docentes, que es que son objetos de la evaluación, después para, [00:09:30.00] otras instancias de la universidad, que son las que hacen lectura, por ejemplo, para los directores de escuela. Entonces, el hecho de que nosotros, pues al final tenemos distinta forma de poder comprender los procesos que estamos realizando en la universidad a través de los distintos mecanismos que estamos mencionando de evaluación, creo que también somos responsables o deberíamos estar comprometidos a conocer cuáles son esas finalidades o qué [00:10:00.00] estamos buscando como institución desde el punto de vista de nuestras competencias. Bueno, supongamos que una unidad de la universidad hace una evaluación de un encuentro que se tiene con profesores de nuevo ingreso a la universidad. Pero si no tiene clara las competencias que busca nuestra institución en el plan formativo institucional y sobre todas las competencias que están allí descritas, que son esas competencias generales, la competencia que [00:10:30.00] son, vamos a decir que la universidad en una primera instancia está buscando si eso no lo tiene claro ese personal. Bueno, puede errar en su interpretación e incluso en la propia forma en que haga o elabore las preguntas. Entonces, ciertamente una formación en el área que nos oriente o que oriente a las distintas estancias que aquí participan muchas Clever. [00:10:57.17] Porque aquí no solamente participa el Vicerrectorado Académico [00:11:00.00] de Recursos Humanos, CIIDEA que es una	• Justificación clara • Diferentes formas de comprensión de los procesos • Diferentes mecanismos • Finalidad por competencias • Claridad en el enfoque por competencias • Errores interpretativos • Formación orientadora • Vicerrectorado académico • Organismos indirectos

		1979. 1980. 1981. 1982. 1983. 1984. 1985. 1986. 1987. 1988. 1989. 1990. 1991. 1992. 1993. 1994.	instancia que depende del Vicerrectorado Académico, pero que finalmente también tiene su propia interpretación del proceso. Después están los directores de escuela, los coordinadores de esas escuelas y tenemos incluso otros actores que han intervenido en estos últimos tres semestres. Con todo el tema de la pandemia, como por ejemplo: El Centro de Estudios en Línea ha hecho sus propias encuestas en [00:11:30.00] relación con los procesos que se han desarrollado, por ejemplo, en los salones de clase. Pero después está el área de mercadeo que ha hecho su propio proceso de evaluación en relación con la percepción que tienen los profesores y los estudiantes de la dinámica académica de la universidad. Entonces, hay varios actores que están aquí presentes haciendo permanentemente evaluaciones de los procesos que se están desarrollando en la universidad. Y la pregunta que yo me haría es [00:12:00.00] ¿si estamos todos conscientes de que eso debe estar orientado por unas competencias que no señalan un camino acerca de nuestro propio currículum? Es decir, acerca de la dinámica que tiene que seguir la Universidad en estos años.	- CIIDEA - RRHH - Centro de estudios en Línea (CEL) - Departamento de mercadeo • Actores directos - Directores - Coordinadores • Evaluación permanente • Consciencia real del enfoque por competencias
Nº 7	5	1995. 1996. 1997. 1998. 1999. 2000. 2001. 2002. 2003. 2004. 2005. 2006. 2007. 2008. 2009.	[00:26:04.20] Mira, la evaluación debe ser participativa. La evaluación no es un elemento que recae solamente en la autoridad y más si es autoevaluación. La participación como un elemento fundamental dentro del proceso de evaluación. Y por supuesto, eso hay que comenzarlo como un proceso de concientización. Es la primera fase del proceso de autoevaluación. [00:26:30.00] Concientizar a las personas que forman parte del currículum, de la importancia que tiene al participar en ese proceso de evaluación. Ofrecer aportes al proceso de evaluación, el tomar conciencia de que somos parte integral de esa escuela, somos parte de esa escuela, somos actores y actores dentro [00:27:00.00] de todo lo que es el proceso que se desarrolla tanto a nivel académico como a nivel administrativo, dentro de la escuela, soy responsable de los resultados que se puedan lograr. Dentro de la escuela tengo derecho y tengo el deber de hacer aportes para el mejoramiento de la escuela. Entonces hay que comenzar con ese proceso de concientizar, de motivar a la gente	• Evaluación participativa - Proceso de concientización - Autoevaluación • Importancia de la participación • Toma de conciencia • Evaluación a nivel académico y administrativo. • Aportes para el mejoramiento

		2010. 2011. 2012. 2013. 2014. 2015. 2016. 2017. 2018. 2019. 2020. 2021. 2022. 2023. 2024. 2025. 2026. 2027. 2028. 2029. 2030. 2031. 2032. 2033. 2034. 2035.	[00:27:30.00] para que participen dentro de ese proceso, porque es un proceso reflexivo de autocrítica para el mejoramiento. Hay que comenzar por eso, por dar entender a las personas, lo que significa la evaluación. Y es importantísima la participación, porque si no hay participación y hay situaciones impuestas, es más difícil que las [00:28:00.00] personas acepten cuestiones impuestas, a que sean logros que se hayan alcanzado por consenso. Entonces, cuando se llegan a situaciones, a tomar decisiones por consenso, es distinto a la toma de decisiones unilaterales. Entonces, la participación en un elemento fundamental, no es que yo voy a poner y voy a hacer una reunión [00:28:30.00] y todos los profesores van a tomar decisión. No, en eso tenemos que estar muy claro. Pero si pueden aportar ideas y que pueden ser analizadas y considerada cuando se van a tomar la decisión. [00:28:44.32] Y bajo esa realidad de participación por consenso habrá algunos actores indirectos que deben que tomarse en cuenta en este proceso de evaluación curricular. [00:28:58.13] Como te digo, es el hecho de hacer entender a las personas de esa sensibilización inicial y dar a conocer cuáles son los objetivos de la evaluación, el para qué se está haciendo la evaluación y quiénes son realmente los que lo que pueden ofrecer mayores aportes dentro de ese proceso de evaluación. Pero [00:29:30.00] allí lo importante es la sensibilización y que todos estén claros, hacia dónde va, para qué, Es importantísimo el para qué se está haciendo evaluación. Qué queremos lograr con esta evaluación, hacia dónde queremos ir. Que las personas estén conscientes y claras en lo que para que se está haciendo. Ese es el elemento fundamental.	• Concientizar - Motivar • Proceso reflexivo -Autocritica • Aceptación por consenso • Toma de decisiones • Mejores prácticas - Conscientes • Finalidad de la evaluación - Sensibilización • Intencionalidad de la evaluación
Nº 7	6	2036. 2037. 2038.	[00:08:25.81] Fíjate la responsabilidad de la [00:08:30.00] gestión de los procesos curriculares es de las escuelas y de los programas. El diseño, la implantación y la evaluación de un diseño curricular es una responsabilidad	• Gestión de los procesos curriculares - Nivel de escuela

		2039. 2040. 2041. 2042. 2043. 2044. 2045. 2046. 2047. 2048. 2049. 2050. 2051. 2052. 2053. 2054. 2055. 2056. 2057.	de la escuela o del programa de estudio. Por supuesto que los especialistas no tienen que saber necesariamente sobre evaluación. Y para hacer una buena evaluación curricular se deben apoyar en [00:09:00.00] las instancias respectivas, como nosotros, que somos el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. Si tú recuerdas uno de los aspectos que se pide en todos los programas y a la reforma curriculares es cómo se van a evaluar y cuándo se va a evaluar el pensum, cuando se va a hacer un estudio, una valoración, de cómo ha progresado la enseñanza en el pensum [00:09:30.00] y si se ha desarrollado la competencia, tú me podrás decir los esfuerzos en Derecho y yo te puedo decir los esfuerzos de Psicología y de mucha carrera donde. No existen al presente ningún esfuerzo sistemático y sostenido por evaluar el currículum desde el punto de vista, el desarrollo, las competencias. Uno podría decir bueno, es que todavía no hay graduado en el enfoque de competencia. Eso es correcto, [00:10:00.00] pero ya estamos llegando al punto en que ya los estudiantes se están graduando y deberíamos conocer si realmente están desarrollando las competencias para ponerte un ejemplo. Te lo puedo preguntar a ti mismo cuanto a los estudiantes de derecho, pueden decir. Con precisión ¿cuáles son las competencias que se desarrollan en la Escuela de Derecho?	- Nivel de los programas • Apoyo evaluativo en instancias especializadas - CIIDEA • Procedimientos -Cómo se va a evaluar • Momentos - Cuándo se va a evaluar • No existe ningún esfuerzo sistemático y sostenido • Visión los expertos de CIIDEA
Nº 8	1	2058. 2059. 2060. 2061. 2062. 2063. 2064. 2065. 2066. 2067. 2068. 2069.	[00:22:07.09] Y fíjate, un rector es muy difícil que tenga la claridad de qué es la competencia, porque las competencias, son una parte de un perfil. Pero son el problema, que son lo que se aspira, el desempeño que se aspira y como la competencia, [00:22:30.00] como tal. Es una cualidad que no se desarrolla totalmente, sino que se va, desarrollándose, va en crecimiento, la competencia. Yo pienso que allí también tendría que valorar. En términos de conocer [00:23:00.00] la evaluación del modelo que haya, ya que por competencia. Que creo que limpiando un poco todo ese proceso. Yo creo que te iría mejor trabajar con profesores. Más directamente, que son los que ponen en práctica esa esa búsqueda de esa competencia. El modelo debería tener profesores de los primeros semestre y profesores de los	• Claridad del perfil por competencias - Rector • Cualidad procesual • Conocimiento del modelo por competencias

		2070. 2071. 2072. 2073. 2074. 2075. 2076. 2077. 2078. 2079. 2080.	últimos semestre para poder tener el comienzo de una creación. Donde compete este. Con el final del logro de competencias. ¿Me agarras el hilo? [00:23:58.02] En tu modelo, porque [00:24:00.00] vas a trabajar con los curricultores y a partir de cosa como la que hemos venido nosotros hablando va a encontrar con los otros. Y ahí es donde tú vas a crear ese modelo. Pero en el modelo, que es lo que te va a dar el título de doctor, porque forma parte del deseo de tener un modelo para competencia en una organización que ya viene haciendo una evaluación de calidad y que [00:24:30.00] tú te has montado en algo que es muy bello, tú tienes cazar el modelo de calidad con el modelo de competencia que va a lograr una educación de la calidad institucional completa.	• Trabajo con profesores - Semestres iniciales - Semestres finales • Trabajo con curricultores • Vinculación del modelo de calidad con el modelo por competencia
Nº 8	2	2081. 2082. 2083. 2084. 2085. 2086. 2087. 2088. 2089. 2090. 2091. 2092. 2093. 2094. 2095. 2096. 2097. 2098. 2099.	[00:07:30.77] Aquí, en este punto, en esta pregunta, yo también tengo una gran inquietud. Si se refiere a nociones clave acerca de lo que es la evaluación curricular, entonces es y criterios prácticos sí. Si se refiere a nociones conceptuales sobre evaluación curricular, entonces es claro y fundamental que el que haga la evaluación o los evaluadores o quienes participan de la evaluación conozcan [00:08:00.00] bien la Universidad, el contexto universitario, tanto interno como externo. Y eso es clave, si se refiere a nociones conceptuales y criterios teórico práctico. Es fundamental también lo que decía hace un hace un rato que haya unos espacios de sensibilización para poder hacer evaluación del currículo. Y cuando hablo sensibilización, me estoy refiriendo a esos momento [00:08:30.00] donde hay procesos, en donde se incluyen procesos de formación y todos estamos claro de cuál es la meta que se quiere alcanzar, cuáles son los fines que se persiguen de la evaluación, del currículo, la evaluación curricular. Si eso no está claro conceptualmente y si este no hay criterio en relación a ello, va a ser muy difícil después hacer una evaluación curricular que este también [00:09:00.00] bien llevada, bien desarrollada y demás otro elemento, si se refiere a eso, Clever, de nociones conceptuales y criterio. Para mí otras nociones conceptuales y criterios fundamentales tienen que ver con el	• Conocimiento - Sobre evaluación curricular - Sobre el contexto universitario 1. Interno 2. Externo • Espacios de sensibilización - Procesos de formación • Fines de la evaluación curricular • Claridad conceptual • Nociones conceptuales y criterios

		2100. 2101. 2102. 2103. 2104. 2105. 2106. 2107. 2108. 2109. 2110. 2111. 2112. 2113. 2114. 2115. 2116. 2117. 2118. 2119. 2120. 2121. 2122. 2123. 2124. 2125. 2126. 2127. 2128. 2129. 2130.	ámbito de la ética, es decir, que las personas cuando participen en dicha evaluación curricular, sean honestas y manifiesten lo que realmente pasa. ¿Sí?, independientemente si eso está o no está en el marco teórico. ¿Sí?, [00:09:30.00] sí, eso forma parte del marco práctico, del marco práctico universitario, pues que se precie. [00:09:35.62] Mire lo que estamos viviendo nosotros en la Universidad. Es esto, y este otro. Ok. Y eso tiene que ver con la ética. Esto no tiene que ver con otro concepto, tiene que ver con la ética y por eso hay que ser honesto al momento de responder en una evaluación curricular. Otro elemento clave tiene que ser la transparencia. Y aquí en [00:10:00.00] la transparencia también quiero relacionarlo con el tema del miedo, o sea, que no podemos tener miedo o se hace una evaluación curricular por miedo o pena del qué dirán o si me van a botar de la universidad, o si yo no estoy haciendo lo que la universidad quiere o si lo estoy haciendo. Ese no es el tema. El tema es que necesitamos hacer una evaluación curricular, con la finalidad de saber cuál es el piso que tiene la universidad, si como centro educativo de educación universitaria [00:10:30.00] o educación superior, como irán otros. Y partiendo de ese piso, poder mejorar y tener una educación de mayor calidad. Y para eso se necesita tener unos valores y principios fundamentales, y entre ellos lo que acabo de nombrar. Por supuesto que también conceptualmente se requiere tener un básico o un mínimo. Yo no sé Clever si te refiere cuando habla de qué nociones conceptual y criterio práctico estima, usted [00:11:00.00] debe tener un evaluador porque está hablando del evaluador del currículum por competencias. Además, de eso, se suele decir que si es un evaluador, si es la persona la que evalúa el evaluador de currículo por competencias, esa persona debe tener; lo lógico es que tenga mejor dicho, sí competencia para para evaluar un currículo si no tiene competencia. [00:11:25.19] Sino tiene formación, si no tiene la preparación [00:11:30.00] necesaria, si no tienen la claridad acerca de cuáles son los componentes de	• Criterios deontológicos - Ética • Marco práctico • Honestidad • Transparencia • Participación consciente • No al miedo • Finalidad de la evaluación • Mejoramiento • Calidad educativa • Niveles de conocimiento - básico - Mínimo • Evaluador por competencias

		2131. 2132. 2133. 2134. 2135. 2136. 2137. 2138. 2139. 2140. 2141. 2142. 2143. 2144. 2145. 2146. 2147. 2148. 2149. 2150. 2151.	la universidad, los componente básicos fundamentales y yo no diría los básicos; necesita tener un conocimiento incluso más amplio que los básicos. No basta sólo con saber que la universidad tiene como el eje de docencia, el eje de investigación y el eje de extensión. No basta sólo con saber eso. Necesita saber con bastante detenimiento qué sucede [00:12:00.00] en cada uno de estos ejes. ¿Qué sucede en la docencia? ¿Qué sucede en los proceso de investigación? ¿Qué sucede en los procesos de extensión o qué atiende la universidad en cada uno de estos ejes? Eso es clave. ¿Cuál es el proyecto que tiene la universidad? ¿En qué consiste ese proyecto formativo institucional? El porqué de ese proyecto formativo institucional necesita tener nociones claras a nivel del cuál y hacia ¿dónde se dirige [00:12:30.00] esta universidad? ¿Cuál es la meta en esta universidad? ¿Qué tipo de formación atiende esta universidad? Una formación integral o ¿qué tipo de formación? En el caso de Universidad Católica, Andrés Bello está muy claro en los reglamentos que atiende a una formación integral de la persona. Entonces ese evaluador de currículo debe tener claridad que se entiende si por la evaluación integral. Si esa persona tiene claridad creada al menos en la parte académico de docencia. Entonces. Pues uno puede [00:13:00.00] decir si tiene competencia para ello, entonces uno puede decir efectivamente, esta persona que evaluó el currículum por competencias tiene claridad conceptual y criterios para ello.	• Claridad del perfil por competencias • Conocimiento interno y externo • Proyecto Formativo Institucional • Reglamentos • Formación integral • Claridad en las nociones teórico - práctica en el enfoque por competencias
Nº 8	3	2152. 2153. 2154. 2155. 2156. 2157. 2158. 2159. 2160. 2161.	Se requiere teoría, conocimientos, sustentaciones, para una praxis que se expresa mediante experiencias en el aula y los actores son docentes y estudiantes, en la que se determina cómo desarrollar el contenido de los programas, las estrategias, metodologías a utilizar, la selección de actividades y técnicas e instrumentos pertinentes a nivel del micro currículo, que es la práctica real del currículo.	• Requerimientos - Teorías - Sustentaciones - Conocimientos • Desarrollo - Contenido de programas - Estrategias - Metodologías

		2162. 2163. 2164. 2165.		• Selección de técnicas • Selección de instrumentos
Nº 8	4	2166. 2167. 2168. 2169. 2170. 2171. 2172. 2173. 2174. 2175. 2176. 2177. 2178. 2179. 2180. 2181.	[00:07:49.02]. Finalmente, sí que yo creo que los distintos actores que participan [00:08:00.00] en las distinta forma que vemos aquí, la evaluación que fortalece precisamente ese currículo por competencias, necesitan tener conocimiento permanente. Yo creo que eso es válido, porque el conocimiento, el acercarnos al otro, el escuchar lo que piensa el otro acerca de los procesos que está llevando a cabo, nos enriquecen y obviamente [00:08:30.00] hacen posible que nosotros mejoremos lo que estamos haciendo. Y sí, me parece en ese sentido importante. Por ejemplo, voy a mencionar algo que la otra vez yo estaba viendo por allí y que a propósito de las preguntas que estaba revisando, yo decía, bueno el profesor Gustavo Peña, que es el vicerrector académico de esta institución, sacó por allá en el año 2005 o 2006 no recuerdo muy bien, pero hace ya un tiempo yo tengo el librito por allí, el [00:09:00.00] tema sobre la evaluación en la UCAB y allí se señalaba varios aspectos muy necesarios. Para qué sirve la evaluación en la Universidad, porque claro, él habla de la evaluación institucional, de la que se pasa a los estudiantes. Y era un poco como para justificar eso.	• Actores en la evaluación - Conocimiento permanente • Acercamiento institucional • Mejoramiento de los procesos • Evaluación institucional
Nº 8	5	2182. 2183. 2184. 2185. 2186. 2187. 2188. 2189.	[00:00:21.33] La parte de los criterios [00:00:30.00] de evaluación es sumamente importante, porque en todo ese proceso de autoevaluación las personas deben conocer, a cuál es el propósito de la evaluación. Cuál es el objetivo. Además, debe conocer qué es lo que se va a evaluar dentro de esa autoevaluación, si es la parte administrativa, la parte académica o se va a evaluar todo a [00:01:00.00] la vez. Y cuáles son los criterios que se van a utilizar para. Para evaluar cada uno de esos aspectos. Cuáles serían las evidencias de que estamos siendo exitosos o de que tendríamos que mejorar y por dónde van a ir las decisiones que las decisiones. Eso es importantísimo. Que la gente sepa y la gente participe, teniendo claro que las decisiones van a [00:01:30.00] ser para el mejoramiento y no para el	• Proceso de autoevaluación • Propósito de la evaluación -Fines • Evaluación holística (Evaluación globalizadora - Dimensión administrativa

		2190. 2191. 2192. 2193. 2194. 2195. 2196. 2197. 2198. 2199.	castigo de la gente. O sea, porque el mejoramiento puede ser económico, el mejoramiento puede ser académico, el mejoramiento, pues, es social, puede ser dentro de la investigación que se está haciendo, puede ser dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, o sea en todas las áreas, puede surgir; puede ser que se haga un mejoramiento y a lo mejor si no se puede hacer la evaluación de [00:02:00.00] todos los elementos de una vez se pueden ir haciendo por partes. Pero es importante que se haga una evaluación de todos los elementos que conforman el currículo.	- Dimensión académica - TODO • Conocimiento - Criterios - Evidencias • Mejoramiento de los procesos - Económico - Social - Académico • Toma de decisiones • Claridad en las nociones teórico - práctica
Nº 8	6	2200. 2201. 2202. 2203. 2204. 2205. 2206. 2207. 2208. 2209. 2210. 2211. 2212. 2213. 2214. 2215. 2216.	[00:10:31.34] Si tú le preguntas a los estudiantes tiene 200 estudiantes en la escuela y tú mañana pasas una encuesta y le dices por favor escriba cuáles son las competencias profesionales o específicas de derecho. Cuánto crees tú que sabrían enunciarlo [00:10:48.32] Y yo creo que el 2% [00:10:52.38] Yo todas las semanas en mis cursos hablo de la competencia general de las específica, es decir, las nombro y digo las que se están desarrollando en la asignatura. Pero yo comencé un curso. Yo creo que sexto semestre. Y entonces yo les puse una lámina donde se desarrollan cuatro competencias generales y cuatro competencias profesionales. El curso tenía 60 estudiantes. Usted podría decirme ¿cuáles son esas competencias? Bueno, [00:11:30.00] la respuesta fue un silencio tan grande, como cuando uno está en un espacio vacío. Entonces, todavía, si los estudiantes no son capaces de enunciar, ni siquiera la competencia de la carrera quiere decir que los profesores no están haciendo su trabajo. Y	• Claridad del enfoque por competencias

		2217. 2218. 2219. 2220. 2221. 2222. 2223. 2224. 2225. 2226. 2227. 2228. 2229. 2230. 2231. 2232. 2233. 2234. 2235. 2236. 2237. 2238. 2239. 2240. 2241. 2242. 2243. 2244. 2245. 2246. 2247.	¿por qué los profesores no están haciendo su trabajo? Bueno, porque no nos hemos insistido suficientemente en que preparen los [00:12:00.00] cursos de acuerdo a eso. Bueno, tú tienes ahí los programas y los planes de clase, los programas y los planes de clase. Tienen que decir explícitamente la competencia que desarrolla la unidad de competencia y los criterios de desempeño. Pero eso, está en forma declarativa. Y el profesor o muchos profesores todavía ni siquiera han proyectado. ¿Qué significa eso? Te puedo poner otro ejemplo que siempre a mí me llamó la atención. [00:12:30.00] En los estudiantes de sobretodo de tercer año, cuando tú le preguntas. Bueno, y ¿qué es lo que han aprendido? No sé, hemos aprendido muchas cosas, pero no sé lo que sé hacer y tú le puedes decir cuáles son las competencias profesionales; que te las diga y que él mismo te diga qué tanto cree. Como él las ha desarrollado entonces [00:13:00.00] ahora los estudiantes tienen un lenguaje mejor para expresarse. De hecho, para la Escuela de Psicología. Yo en particular, utilizo un instrumento, que es un instrumento de competencia para que el estudiante auto evalúe la competencia. [00:13:17.02] Como psicólogo profesional, ese instrumento se puede desarrollar en otras áreas y servir de orientación para que el estudiante se dé cuenta de cuánto está progresando año a año en el desarrollo de su competencia. [00:13:30.00] Inclusive, mis estudiantes en otros cursos tienen que hacer un portafolio y en ese portafolio declaran el desarrollo de su competencia. O sea, que existen recursos para poder hacerlo. Pero se requiere que los profesores y que haya además una animación desde la escuela del consejo de escuela. En este caso de un trabajo sistemático. [00:14:00.00] Como muy bien sabemos, que ese lenguaje todavía no se apropiado entre los profesores, inclusive entre los directores. Una vez le pregunté a una directora de una escuela que no voy a mencionar y la propia directora no recordaba cuáles eran las competencias de la carrera. Entonces el trabajo que tiene que ser desde las comisiones de escuela,	• Insistencia en el perfil por competencias • Significación del enfoque por competencias • Caso de aplicación - Competencias profesionales • Autoevaluación por competencias - Estudiantes • Progreso por competencias • Trabajo sistemático • Apropiación del leguaje por competencias - Profesores - Directores • Trabajo institucional

		2248. 2249. 2250. 2251. 2252. 2253. 2254. 2255. 2256. 2257. 2258. 2259. 2260. 2261. 2262. 2263. 2264. 2265.	desde las direcciones de la escuela, un trabajo de la facultad, animado desde [00:14:30.00] el Vicerrectorado y apoyado desde nuestra unidad. Fíjate tú que en un momento se quiso que cada escuela tuviera como un representante curricular, ¿recuerda eso? la escuela tenía que nombrar a un representante frente a CIIDEA, para estar en la Comisión Institucional de currículum. Bueno, eso fue disipándose y ahora lo que existe es el e-learning, el delegado de e-learning. [00:15:00.00] Y cuando tú le pregunte ¿quién el delegado curricular? y te dicen que es el mismo, pero en las escuelas no hay suficiente personal como para que alguien se pueda especializar. O al menos no es que no existe el interés en que haya una persona más especializada. Que vincule. Admitid a la comisión institucional del currículum con la actividad que realizan la escuela. [00:15:28.60] Sí, efectivamente, [00:15:30.00] el poco personal que hace que menoscabe para esta área, pero creo que la universidad de cara al futuro, si quiere que efectivamente este modelo, este enfoque por competencia, se cristalice de una manera mucho más férrea dentro de la estructura medular del proceso educativo y de todos sus entes adscritos.	- Comisiones de escuela - Direcciones - Facultad - Vicerrectorado - CIIDEA • Representante curricular - Por escuela • Faltan recursos humanos • Falta de interés • Necesidad de personal para desarrollar el enfoque por competencias.
Nº 9	1	2266. 2267. 2268. 2269. 2270. 2271. 2272. 2273. 2274. 2275. 2276. 2277.	**Speaker1:** [00:28:35.97] Yo creo que de hoy, con lo que se está haciendo en la calidad de la evaluación, uniendo y buscando los eslabones que tengan que ver con la evaluación curricular. Allí, se va a conseguir rápido, porque la evaluación curricular no está divorciada [00:29:00.00] de la calidad, de la calidad de la enseñanza, de la calidad del aprendizaje, de la calidad del hacer educativo, no está desvinculado de eso, está vinculado; hay un proceso de calidad. Te tienes que despojar de cosas graves, como por ejemplo que la calidad sólo se ve desde un enfoque muy [00:29:30.00] administrativo, muy esto, muy lo otro ¿no? O muy pragmático, podría ser también, ¿no? La calidad forma parte de la vida. Entonces, el currículum es vida, porque es a través del currículo que tú haces, tú ayuda a formar a un individuo.	• Vinculación de la calidad con la evaluación curricular - No está divorciada. - Calidad de la enseñanza - Calidad de la del aprendizaje - Calidad del quehacer educativo • Procesos de calidad • Errores en la concepción de la calidad.

		2278. 2279.		• La calidad forma parte de la vida
Nº 9	2	2280. 2281. 2282. 2283. 2284. 2285. 2286. 2287. 2288. 2289. 2290. 2291. 2292. 2293. 2294. 2295. 2296. 2297. 2298. 2299. 2300. 2301. 2302. 2303. 2304. 2305. 2306. 2307. 2308.	[00:16:48.30] En cuanto a la integración. Vinculación [00:17:00.00] de la concepción de la evaluación con la practica curricular en la universidad. Para mí es integración se logra cuando hay procesos de sensibilización. Para mí eso es clave. Cuando tú has disminuido las barreras y que en la Universidad se ha entendido y se entiende que la evaluación no es para castigar a nadie, que la evaluación no es para sancionar, sino que la evaluación [00:17:30.00] es para mejorar. Cuando todo entendamos que la evaluación es para mejorar. Entonces vamos a poder hacer una articulación o una integración entre lo teórico y lo práctico de la mejor manera posible, mientras siga existiendo resistencia en cuanto a la concepción de evaluación como castigo o como sanción, pues lógicamente [00:18:00.00] va a ser más difícil llevar adelante evaluaciones curriculares en nuestros centros educativos, especialmente en la universidad. Por eso colocaba hace un rato que se observa en algunas oportunidades, profesores con resistencia a que un coordinador entre a su clase. ¿Por qué? Porque considera que a su clase no tienen por qué entrar, porque se le va a evaluar y por qué este otro profesor me va a mí Y [00:18:30.00] quién es él para que me evalúe, por qué me va a evaluar si yo doy o tengo ya 15 años dando esta asignatura y estos mismos contenidos. ¿Qué sentido? ¿Por qué? ¿Cuándo? Cuando esa resistencia se muestra es que uno de los elementos que se pueden considerar es la falta de claridad en cuanto a la sensibilización relacionada con la evaluación en una universidad. [00:18:59.10] Es decir, no hay [00:19:00.00] claridad de para qué es la evaluación o se considera que la evaluación es para castigar y para sancionar al personal. Cuando eso se tiene de esa forma, va a ser muy difícil hacer integración de la evaluación con la praxis curricular. Por el contrario,	• Procesos de sensibilización • Disminución de la barreras • Evaluación no para el castigo • Evaluación para la mejora - Integración - Articulación entre lo teórico y lo práctico • Paradigma en la concepción de la evaluación curricular - Mejoramiento versus castigo • Resistencia a la Heteroevaluación • Ausencia de claridad en la evaluación curricular - Sensibilización

		2309. 2310. 2311. 2312. 2313. 2314. 2315. 2316. 2317. 2318. 2319. 2320. 2321. 2322. 2323. 2324. 2325. 2326.	si hay sensibilización y todos estamos formados en esa concepción de evaluación para la mejora, pues lógicamente va a haber un proceso de integración de la evaluación con la praxis [00:19:30.00] curricular más fácil. Y para mí esa sería clave. Se requieren procesos de sensibilización, procesos de formación en relación al tema de la evaluación. Donde se considere la evaluación siempre para la mejora y no para el castigo o la sanción. Cuando usted preguntaba a modo de síntesis que se podría indicar cómo se podría llevar a la práctica esta integración en el contexto de la Universidad de nuestra Universidad Católica, Andrés Bello [00:20:00.00] Para mí, yo creo que la Universidad ya comenzó de hace algunos años. Sí, a trabajar en ello. Desde hace ya un buen tiempo se ha estado hablando de procesos formativos para todo el personal en lo que es el enfoque curricular por competencias. Y dentro de esa formación del enfoque curricular por competencias hay un módulo especialmente dedicado a las estrategias de evaluación. Sí, y [00:20:30.00] los profesores que por lo general han hecho ese tipo de formación, hoy día están abierto a la mejora educativa y se han de ser evaluados sin ningún, sin ninguna dificultad o sin tanta resistencia como se pueda tener en otros casos.	• Desconocimiento de los fines de la evaluación curricular - Poca integración entre la praxis curricular • Formación y sensibilización para el logro de integración • Procesos formativos en el enfoque por competencias
Nº 9	3	2327. 2328. 2329. 2330. 2331. 2332. 2333. 2334. 2335. 2336. 2337. 2338. 2339.	Integrar la evaluación curricular con la praxis teórica y práctica implica una compresión profunda y reflexiva sobre los procesos intrínseco y extrínseco del diseño curricular. Se requiere teoría, conocimientos, sustentaciones, para una praxis que se expresa mediante experiencias en el aula y los actores son docentes y estudiantes, en la que se determina cómo desarrollar el contenido de los programas, las estrategias, metodologías a utilizar, la selección de actividades y técnicas e instrumentos pertinentes a nivel del micro currículo, que es la práctica real del currículo.	• Compresión profunda y reflexiva - Pedagogía - Didáctica - Procesos de aprendizaje • Requerimientos - Conocimientos - Sustentaciones - Teorías • Praxis manifestada en las aulas

		2340. 2341.		- Docentes - Estudiantes
Nº 9	4	2342. 2343. 2344. 2345. 2346. 2347. 2348. 2349. 2350. 2351. 2352. 2353. 2354. 2355. 2356. 2357. 2358. 2359. 2360. 2361. 2362. 2363. 2364. 2365. 2366. 2367. 2368.	[00:13:54.51] Sí, totalmente de acuerdo. Voy [00:14:00.00] a presentar una frase que creo que otra vez lo dije por allí, de un profesor español que fue invitado a esta universidad. No sé si fue en el 2002 o 2003 o un poco antes, y que trabaja el tema de evaluación. El señalaba que lo que "no se evalúa, se evalúa" y quizás pueda una expresión bastante simplista, pero que no deja de ser cierta [00:14:30.00] Creo que toda institución debe estar consciente de que la evaluación es un mecanismo, es un resorte que nos lleva precisamente a darle sentido a la calidad educativa. Es decir, si hay algo que nos permite a nosotros evidenciar, poner como sobre la mesa y explicitar quizás [00:15:00.00] eso de cómo se entiende la calidad es precisamente la evaluación. Porque pues la evaluación, como ya hemos hablado, es compleja, es completa e integral. Tiene que ver con varios aspectos del desarrollo de la persona, de desarrollo profesional, del desarrollo de algunas convicciones. Creencia, es decir, tiene que ver precisamente bueno, como hemos dicho, con un modelo curricular. Entonces, [00:15:30.00] en la medida en que la evaluación efectivamente esté bien orientada, haya claridad de los actores y se lleve a la práctica bajo unos criterios compartidos obviamente tiene que expresarse en una mejoría, tiene que evidenciarse en cambios profundos, cambios estructurales e incluso en una cultura distinta, en la propia dinámica [00:16:00.00] de las organizaciones o de las instituciones educativas. Entonces sí, definitivamente me parece que la evaluación está totalmente involucrada con los procesos que se realizan en las instituciones y ponen en evidencia la calidad de los procesos, pone en evidencia lo que se quiere; si efectivamente nosotros estamos haciendo una evaluación en los términos que corresponden.	• Evaluación para el mejoramiento • Conciencia institucional • Calidad educativa • La evaluación curricular - Compleja - Completa - Integral • Desarrollo personal • Desarrollo profesional • Evaluación curricular - Bien organizada - Claridad en los actores - Criterios compartidos • Evaluación para el mejoramiento - Cambios profundos - Cambios estructurales - Cambios cultural • Evaluación curricular vinculada con la calidad de los procesos.
	5	2369.		

Nº 9		2370. 2371. 2372. 2373. 2374. 2375. 2376. 2377. 2378. 2379. 2380. 2381. 2382. 2383. 2384. 2385. 2386. 2387. 2388. 2389. 2390. 2391. 2392. 2393. 2394. 2395. 2396.	[00:02:52.45 Van de la mano cómo te había [00:03:00.00] dicho desde el principio, si yo dejo la evaluación para hacer en cualquier momento es distinto. Pero recuerda que lo que te estaba comentando, que la evaluación debe ser continua, debe hacerse desde el desarrollando del proceso curricular, vamos haciendo la evaluación, ese sería el ideal. Hacer evaluación, por ejemplo, hacer un seguimiento a los logros [00:03:30.00] qué se ve en cada una de las materias. La forma cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje. Ahorita, por ejemplo, la universidad está haciendo algo, que es cuando el profesor AP que se agrega tu aula virtual, eso es un proceso de evaluación que está integrado al proceso curricular, porque a medida que tú vas desarrollando [00:04:00.00] las materias hay una persona que te está supervisando, que canalizando. Pero ¿cuál sería el ideal? No solamente que el AP te siga y si estás cumpliendo, dando clase o no está dando clase. Eso no es. Ese AP si te orientara y te diera una respuesta en cuestión de la calidad de la enseñanza. También pudiera ser parte de ese proceso y [00:04:30.00] de esa evaluación curricular en la calidad de lo que los estudiantes van logrando. Como los estudiantes van avanzando; el ideal es que te integrara al proceso curricular, que sea integral, que se sepa cómo va desarrollando el proceso y que el docente se haga autoevaluación también. Que el docente al termina un [00:05:00.00] semestre pueda saber qué se logró o cómo se logró. Qué aspectos fueron más deficiencias. Cuáles fueron los más exitosos. Eso sería el ideal, porque debería estar integrada, debería ir a la par.	• La evaluación curricular debe ser continua • Evaluación e-learning - Caso AP • Acompañamiento y orientación pedagógica • Calidad del proceso • Evaluación / integración al proceso curricular • Autoevaluación - Docente - Qué logró - Cómo logro - Aspectos deficientes
Nº 9	6	2397. 2398. 2399.	[00:19:41.11] Sí. Para mí la estrategia es comenzar con los profesores del nivel superior, los profesores que están en los últimos años, porque es allí donde se es más evidente que se utilizan el desarrollo de competencias.	• Desarrollo de estrategias de

		2400. 2401. 2402. 2403. 2404. 2405. 2406. 2407. 2408. 2409. 2410. 2411. 2412. 2413. 2414. 2415. 2416. 2417. 2418. 2419. 2420.	Cuando tú le pregunta a un profesor [00:20:00.00] en el último año si la persona sabe hacer en contexto, ella te lo va a decir. Mira, ella te va a decir, ese es el tipo de examen que yo hago. El reto más grande con los profesores es que estás en los primeros tres años. Seguramente los primeros dos años, porque para ellos es difícil demostrar que un estudiante puede tener competencias profesionales porque no ha tenido suficiente madurez. Así que mi estrategia [00:20:30.00] y mi sugerencia sería comenzar a demostrar, esta evaluación curricular verificando en los exámenes y otra forma de evaluación, que se utilizan en los últimos años y a partir de allí a la vez sistema en esa dirección. Si tú le preguntas a un profesor de los últimos años, te va a decir es que ellos no aprendieron tal cosa en el primer año. Bueno, en el segundo, y por eso no pueden demostrar bien su experticia en el área aplicada. Entonces [00:21:00.00] yo creo que, primero hay que trabajar con los profesores del último año, hacer un arqueo de qué tipo de exámenes realizan y puedan hacer un análisis en cada carrera, de cada programa. Sí, efectivamente, eso está demostrándose, le pertenece al que se está esperando del programa y hacer consciente a los directores de programa, qué significa el desarrollo de competencias a los [00:21:30.00] consejos de escuela, también hay que hacer una persuasión en esa dirección.	implantación con la praxis curricular • Saber hacer - Contextualizado • Complejidad de la certificación por competencias - Ciclo básico • certificación por competencias - Ciclo profesional • Examen de egreso -Utilidad • Consciencia institucional en el enfoque por competencias
Nº 10	1	2421. 2422. 2423. 2424. 2425. 2426. 2427. 2428. 2429. 2430.	[00:00:00.57] Una de las cosa que yo considero propia de la evaluación curricular es que la evaluación no es un resultado final. La evaluación es un proceso de cambio continuo. [00:00:30.00] A mí me parece que llegar a eso no es no llegar a no querer alcanzar esa utopía de un solo golpe. No, es poco a poco. Es un proceso que va enganchando a otros y van, se van enganchando, ¿entiende? Y sobre todo darle a empoderamiento a la gente. Y darle seguridad e invitarlos [00:01:00.00] para que para que sea una escuela piloto en una evaluación curricular ¿no? Y que ese modelo va ir creciendo, va a ir mejorando, Ese modelo no va a quedar así por mil años, ese modelo va a ir cambiando en la medida en que va incrementado, con	• La evaluación curricular es un proceso de cambio continuo • Evaluación curricular - proceso de enganche • Empoderamiento - Formación al personal docentes

		2431. 2432. 2433. 2434. 2435. 2436. 2437.	los demás, con las demás escuelas, con los demás profesores, etcétera. Pero hay que empezar [00:01:30.00] de pequeño. No se puede empezar a decir vamos a evaluar toda la universidad. No, hay que ir paso a paso con el modelo, que es un modelo que va a producirse una meta evaluación, porque en la medida en que tú hace la prueba, en el otro lado vuelves a evaluar el modelo, estás evaluando otra escuela, pero estás evaluando en pro de hacer meta evaluación.	- Formación a los coordinadores - Formación a los directores • Enfoque procesual de la evaluación • Metaevaluación
Nº 10	2	2438. 2439. 2440. 2441. 2442. 2443. 2444. 2445. 2446. 2447. 2448. 2449. 2450. 2451. 2452. 2453. 2454. 2455. 2456. 2457. 2458.	[00:20:49.61] Y yo creo que la universidad creo, ¿no? Esta la universidad en ese sentido está dando unos pasos para que [00:21:00.00] permiten la integración. Sigue en esa concepción de evaluación de la mejora en la praxis curricular. En nuestro contexto de la católica. Bueno, no son los grandes pasos. Yo no creo que se hayan dado tampoco los grandes pasos, pero sí se están dando pasos. Importante y significativo el hecho que haya formación continua permanente, que haya casi siempre proceso de sensibilización con los docentes, [00:21:30.00] con los estudiantes. Ver cómo mejoramos cada día más, que haya una planificación bastante clara, que en líneas generales, la mayoría de los gerentes, coordinadores, equipo directivo la manejen. Por ejemplo, entiendo yo que en la universidad todo manejábamos o la mayoría manejábamos el plan 20/20. También hay un proceso de evaluación que en líneas generales un buen grupo lo maneja o lo tiene, lo tiene a la mano. Que hace falta seguirse apropiando del tipo de evaluación, de planificación que se tiene en la universidad. Es cierto también eso. También es cierto que muchos actores o varios de los actores del hecho educativo [00:22:30.00] necesitan apropiarse de la planificación y ver dentro de la planificación lo que hay en los procesos de evaluación curricular.	• Pasos para la integración • Evaluación para el mejoramiento • Formación continua • Procesos de sensibilización - Docentes - Estudiantes • Planificación y lineamientos claros - Gerentes - Coordinadores - Equipo directivo • Apropiación de los tipos de evaluación - Actores claves del hecho educativo

		2459. 2460. 2461.		• Visión interna y externa de la planificación de cara a la evaluación curricular.
Nº 10	3	2462. 2463. 2464. 2465. 2466. 2467. 2468. 2469. 2470. 2471.	Es decir, la praxis curricular representa el eje de la acción del trabajo docente, donde se produce la comunicación, integración de saberes, las interacciones docente-estudiante, estudiante-docente y es donde se desarrolla el aprendizaje y la evaluación que evidencia los aprendizajes a nivel de conocimientos, desempeño y resultados con una evaluación integral, humanizadora, flexible que permita al estudiante demostrar el desarrollo de sus competencias.	• Praxis curricular • Eje de acción del trabajo • Desarrollo del aprendizaje • Proceso de interacción - Docente – estudiante - Estudiante – docente • Evaluación integral • Evaluación - Humanizadora - Flexible - Integral
Nº 10	4	2472. 2473. 2474. 2475. 2476. 2477. 2478. 2479. 2480. 2481. 2482. 2483. 2484. 2485. 2486.	[00:17:08.03] Bueno, en principio yo creo que está claro que hay como ciertos valores que como universidad nosotros tenemos que ir exponiendo también en nuestra conducta. Por ejemplo, el tema de lo que es la participación. Por ejemplo, me parece clave, si la forma en que nosotros nos comunicamos las decisiones. Eso me parece clave. [00:17:30.00] Porque en la medida en que nosotros nos involucremos, en la medida que nosotros seamos comprometidos con la institución y busquemos los espacios precisamente para involucrar a su personal en la toma de decisiones, en la forma como está viendo su plan estratégico. Porque bueno, el plan estratégico no es más que una apropiación de un modelo, en este caso el modelo de una institución [00:18:00.00] académica de inspiración ignaciana. Y ese modelo, una vez que se apropia, entonces uno dice yo quiero llevar a cabo esto. Bueno, de acuerdo a esta fase. Bueno, ahí está mi plan estratégico. Ah, muy bien. Entonces, ¿cómo lo voy a llevar?	• Valores institucionales • Involucramiento institucional - Toma de decisiones • Plan estratégico - Modelo institucional • Apropiación del modelo

		2487. 2488. 2489. 2490. 2491. 2492. 2493. 2494. 2495. 2496. 2497. 2498. 2499. 2500. 2501. 2502. 2503. 2504. 2505. 2506. 2507. 2508. 2509. 2510. 2511. 2512. 2513. 2514. 2515. 2516. 2517.	¿De qué manera lo voy a llevar? ¿Quiénes se van a involucrar? Bueno, esos aspectos que tienen que ver con la evaluación me parece que son convenientes, como tener presente. Es involucramiento esa participación, ese diálogo que sea permanente [00:18:30.00] Bueno, que lleve pues a un modelo que obviamente no voy a decir ahora, no puedo pensar que el que tenemos ahora es el ideal. Y si puedo pensar que el que tenemos ahora es el que ha permitido además un cambio importante en los últimos diez años. Quizás lo que hay que mirar en este momento a la luz de la misma realidad social, la misma realidad que tenemos en el mundo. Bueno, si esas competencias [00:19:00.00] que se han previsto, si ese modelo que nosotros hemos construido en participación y el diálogo hace ya más de diez años, es el modelo que corresponde en este momento, yo creo que allí sería este. [00:19:13.85] Necesitamos [00:19:30.00] innovar, necesitamos cambiar. Creo que el Plan Estratégico 2023 nos está llevando a eso, porque hay unos ejes allí, claro en esta oportunidad que tienen que ver con la internacionalización, con la internacionalización, por ejemplo, que obviamente están viendo con la diversificación. Es otro de los de los ejes que allí se tienen planteado. Claro, mirando entonces una realidad cambiante, una realidad que nos pega, que nos toca, [00:20:00.00] entonces, a partir de allí, pues habría que ver lo que está ocurriendo en las escuelas, lo que está ocurriendo en los centros institutos van orientando su acción precisamente a partir de estos elementos que estoy mencionando, que son como ejes para nosotros en estos momentos clave en el plan Estratego 2023. Eso yo creo que puede ir afinando mucho mejor. Bueno, cuáles serían esas otras competencias o [00:20:30.00] esas necesarias competencias que probablemente no tenemos en este momento. Pero yo ya no me atrevería a decir bueno, y ¿cuáles son esas competencias que nosotros necesitamos? Más bien diría hay como unas necesidades que se están presentando de innovación, de diversificación, de incluso no lo dije, pero ahora lo menciono,	• Involucramiento institucional - Participación - Diálogo • Consciencia institucional • Necesidad del cambio • Necesidad de innovar • Eje internacionalización, internacionalización y diversificación • Realidad cambiante • Realidad de los centros, de las escuelas, institutos • Plan estratégico • Competencias por desarrollar institucionalmente • Necesidad de innovar

		2518. 2519. 2520. 2521.	Internacionalización que bueno, hace diez años no estaban sino estaban ahí en la palestra, pero ahora sí están, ¿no? Entonces yo diría que es parte del compromiso [00:21:00.00] que le toca a la institución en este momento para ir adecuándose y para ir dando respuesta acertada a esa realidad.	• Eje internacionalización, internacionalización y diversificación • Momentos de adecuación
Nº 10	5	2522. 2523. 2524. 2525. 2526. 2527. 2528. 2529. 2530. 2531. 2532. 2533. 2534. 2535. 2536. 2537. 2538. 2539. 2540. 2541. 2542. 2543. 2544. 2545.	[00:05:17.61] Eso es como el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación del proceso enseñanza aprendizaje integrado. La evaluación no puede estar separada ni de la enseñanza ni del aprendizaje, pues en el currículum, tampoco [00:05:30.00] lo puede estar separada de todos los procesos curriculares, porque en este caso sería ya todo lo que tiene que ver con el desarrollo curricular. Allí debería haber evaluación durante todo el desarrollo, evaluación de la gestión que se está realizando, cómo se está realizando. Eso sería conveniente. Ahora, cuando se plantea una autoevaluación mucho más formal, donde [00:06:00.00] la vamos a hacer con el objetivo de que ya tenemos dos años trabajando y no sabemos cómo ha ido avanzando nuestra carrera. Vamos a hacer una autoevaluación institucional, va a ser participativa y tú nombras un comité que es el que se va a encargar. De todo lo que el proceso de autoevaluación, porque el hecho de que sea participativa no quiere decir [00:06:30.00] que todos van a estar ahí dando opinión y haciendo. Tiene que haber una organización, tiene que haber una planificación y tiene que haber un comité, un grupo de personas que son los que se van a encargar de llevar a cabo este proceso de evaluación, como es el caso de que la universidad en un principio tenía en cada escuela un comité de currículum. Existía la Comisión de Currículum [00:07:00.00] Institucional y existía la Comisión de currículum por Facultad. Y existía la Comisión de currículo por escuela. Bueno, la comisión de currículum por la escuela es la que se encarga de hacer la evaluación curricular	• Integración de los procesos de enseñanza aprendizaje • Integración del proceso curricular • Evaluación continua • Evaluación para la gestión • Autoevaluación • Autoevaluación institucional - Formal - Participativa • Organización • Planificación - Comité de evaluación curricular por escuelas - Encargada de hacer la evaluación curricular
Nº 10	6	2546. 2547.	[00:21:34.90] En el Consejo de Escuela están los profesores y los estudiantes y por ahí es donde tiene que haber un mayor trabajo en	• Trabajo en conjunto - Consejo de escuela

		2548. 2549. 2550. 2551. 2552. 2553. 2554. 2555. 2556. 2557. 2558. 2559. 2560. 2561. 2562. 2563. 2564. 2565. 2566. 2567.	conjunto con la escuela. Para ello, hace poco nosotros adoptamos una alternativa, así como Ercilia estuvo en Derecho, de nosotros apadrinar alguna carrera o algunos programas para atenderlos curricularmente curricular. Pero está la cantidad de trabajo [00:22:00.00] que tiene que llevarse a cabo en las escuelas, en los consejos de escuela, que cuando uno va a presentar una actividad mayor o una actividad más, pues uno recibe mucho rechazo porque la gente está muy congestionada con su actividades administrativas y cuando ya creíamos que íbamos a lograrlo vino la pandemia. Entonces todos los esfuerzos organizacionales están dado para que haya esta enseñanza remota de emergencia y mantener el barco sin que se hunda para poder traspasar [00:22:30.00] está pandemia. Pero nosotros no vamos a poder mejorar, ni ser mejores, a menos que hagamos un mayor énfasis en este punto que trabaja tan acertadamente que es la evaluación curricular bajo un enfoque por competencias. Un trabajo muy interesante que tú pudieras hacer con compilación de unos estudio de cómo se está haciendo la evaluación por competencias [00:23:00.00] al final de las carreras en algunos países. Colombia es un país interesante porque ellos tienen un examen profesional de egreso en competencias en bastante área y eso puede ser un buen benchmarking para saber hacia dónde deberíamos ir nosotros con relación a este tema.	- Profesores - Estudiantes • Comités curriculares por escuela. • Exceso en el volumen de trabajo administrativo - Caso pandemia • Mayor énfasis en el enfoque por competencias • Certificación internacional • Benchmarking

ANEXO B: Guión de entrevistas dirigida al estamento de directivos, profesores, coordinadores y estudiantes.

Interrogantes de la Investigación	**Objetivo de la Investigación**	**Preguntas Estamento Profesores y Directivos**
¿Cuáles son las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo universitario centrado por competencias en la Universidad Católica Andrés Bello?	Describir las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo centrado por competencias en el sector universitario.	¿Qué es para usted la evaluación curricular? ¿Qué finalidad considera usted tiene la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario? ¿Qué procedimiento utilizan en su Escuela para llevar a cabo la evaluación curricular? ¿Quién la decide? ¿Cuándo la realizan? ¿De qué técnicas e instrumentos se valen?
¿Qué relación se suscita entre la evaluación curricular teórica y la declarada en la práctica de la Universidad Católica	Comparar las diferentes concepciones epistémicas sobre evaluación curricular	¿Cómo percibe usted la evaluación curricular a nivel teórico y práctico en el sector universitario? ¿Cómo se relacionan éstas

Interrogantes de la Investigación	Objetivo de la Investigación	Preguntas Estamento Profesores y Directivos
Andrés Bello?	con las declaradas en la práctica universitaria.	en la Universidad Católica Andrés Bello?
¿Qué tipologías de evaluación curricular están vinculadas al sector universitario?	Caracterizar las diversas tipologías de evaluación curricular insertas en el sector universitario.	¿Qué tipos de evaluación curricular percibe usted se desarrollan en el contexto universitario? ¿Qué tipo de evaluación curricular estima usted potencia la mejora al éxito en un enfoque por competencias? ¿Podría usted indicar cuándo es necesario administrar la evaluación curricular?
¿Cuáles son las nociones epistémicas de evaluación curricular presente en los actores involucrados en el	Develar la concepción de la evaluación curricular que poseen los actores	¿Podría mencionar cuáles son los actores claves en la evaluación curricular del sector universitario?

Interrogantes de la Investigación	Objetivo de la Investigación	Preguntas Estamento Profesores y Directivos
sector universitario?	involucrados en el sector universitario.	¿Qué nociones conceptuales y criterios teórico-práctico estima usted debe tener un evaluador del currículo por competencias en el contexto universitario?
¿Cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el nivel universitario con la praxis curricular?	Determinar cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el nivel universitario con la praxis curricular	¿Cómo cree usted se podría integrar la evaluación con la praxis curricular en el sector universitario? A modo de síntesis, ¿Podría usted indicar cómo se podría llevar a la práctica esta integración en el contexto de la Universidad Católica Andrés Bello?

ANEXO C: Carta de consentimiento informado.

La presente carta está dirigida a directivos, coordinadores, profesores y estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

La intención del presente documento reside en solicitar su consentimiento de participación en la investigación que lleva por nombre: **Modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario.**

El estudio en cuestión es llevado a cabo por el MS.c Clever Humberto García Colmenares, quien es participante y candidato a doctor en la línea investigación: Curriculum y Evaluación, así como docente en pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Ante lo expresado, se requiere gentilmente de su participación libre y voluntaria. Vale la pena acotar, que la información resultante del estudio será confidencial y nunca usada para ningún otro propósito fuera de los objetivos de la investigación que se detalla a continuación.

Objetivo General

Desarrollar un modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias de la Universidad Católica Andrés Bello.

Objetivos Específicos

1. Describir las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo centrado por competencias en el sector universitario.

2. Comparar las diferentes concepciones epistémicas sobre evaluación curricular con las declaradas en la práctica universitaria.

3. Caracterizar las diversas tipologías de evaluación curricular insertas en el sector universitario.

4. Develar la concepción de la evaluación curricular que poseen los actores involucrados en el sector universitario.

5. Determinar cómo se articula el proceso de evaluación curricular en el nivel universitario con la praxis curricular

6. Validar a través de juicio de expertos el modelo epistémico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario

Estimado participante, al aceptar formar parte de los informantes claves de esta investigación, se le solicita gentilmente el apoyo en las siguientes tareas:

1. Responder las interrogantes relacionadas con la evaluación curricular en el contexto universitario.
2. Emitir respuestas con profunda sinceridad y objetividad a lo largo de la entrevista sostenida con el investigador, en aras de contribuir con nociones teóricas y de carácter empírico que favorezcan la ejecución de la investigación.

3. Autorizar la grabación de la entrevista, en virtud de que, esta información permitirá mayor prolijidad en el análisis de los datos recabados.
4. Se avala totalmente la confidencialidad y privacidad de los datos recolectados así como de su identidad.

A modo de colofón, esta investigación no contrae ningún tipo de peligro o riesgo, asimismo, el investigador no percibirá alguna compensación o estipendio administrativo por su contribución. Se garantiza el pleno derecho de los participantes de conocer los resultados, del mismo modo el investigador se responsabiliza en aportar a la academia con la siguiente producción intelectual:

MODELO EPISTEMOLÓGICO PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN EL SECTOR UNIVERSITARIO.

Agradezco hondamente su colaboración y contribución para con esta investigación.

Prof. Clever Humberto García Colmenares

Investigador

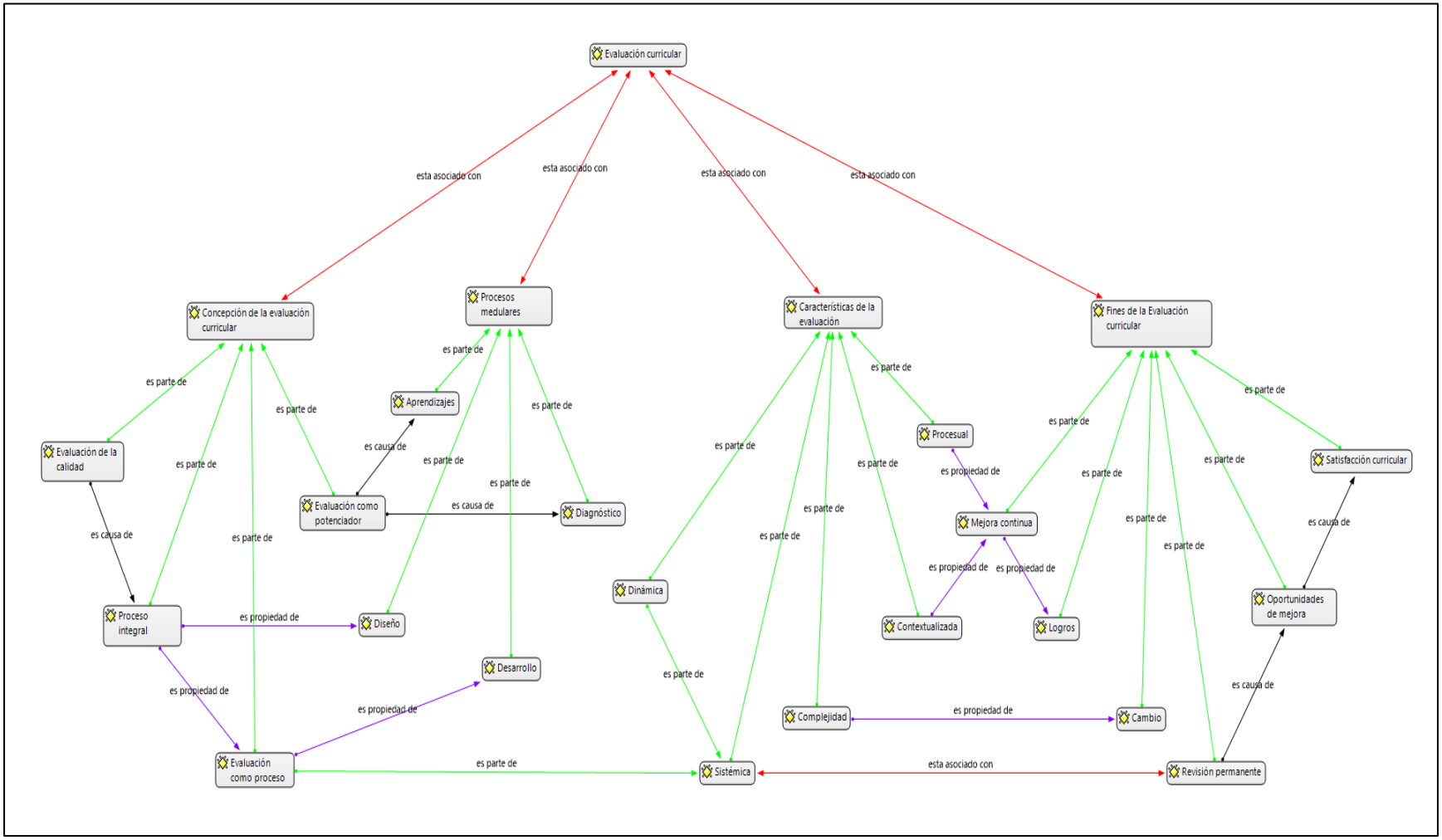
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:Haga clic aquí para escribir una fecha.

Yo, **Dr. XXXXXX**, en mi carácter de **Informante clave**. He leído el procedimiento descrito anteriormente. El investigador me ha explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósito del trabajo de investigación. También ha aclarado mis dudas e inquietudes. Por tanto, **voluntariamente acepto y manifiesto el consentimiento informado**, para participar en la investigación del profesor investigador Clever Humberto García Colmenares sobre el "**Modelo epistemológico para promover la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario".** He recibido copia de este procedimiento.

Figura 53

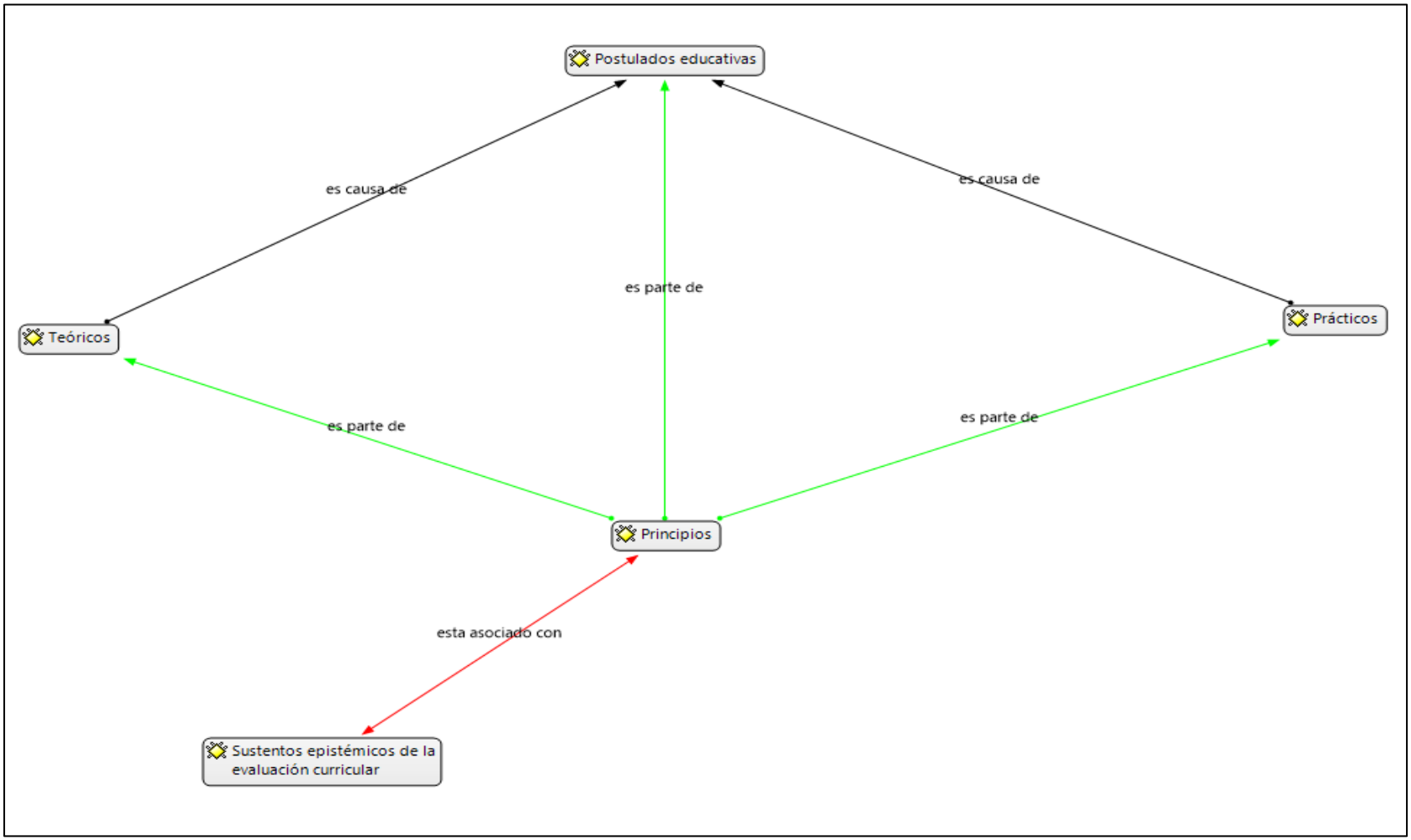
Red semántica: evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia (2023)

Figura 54

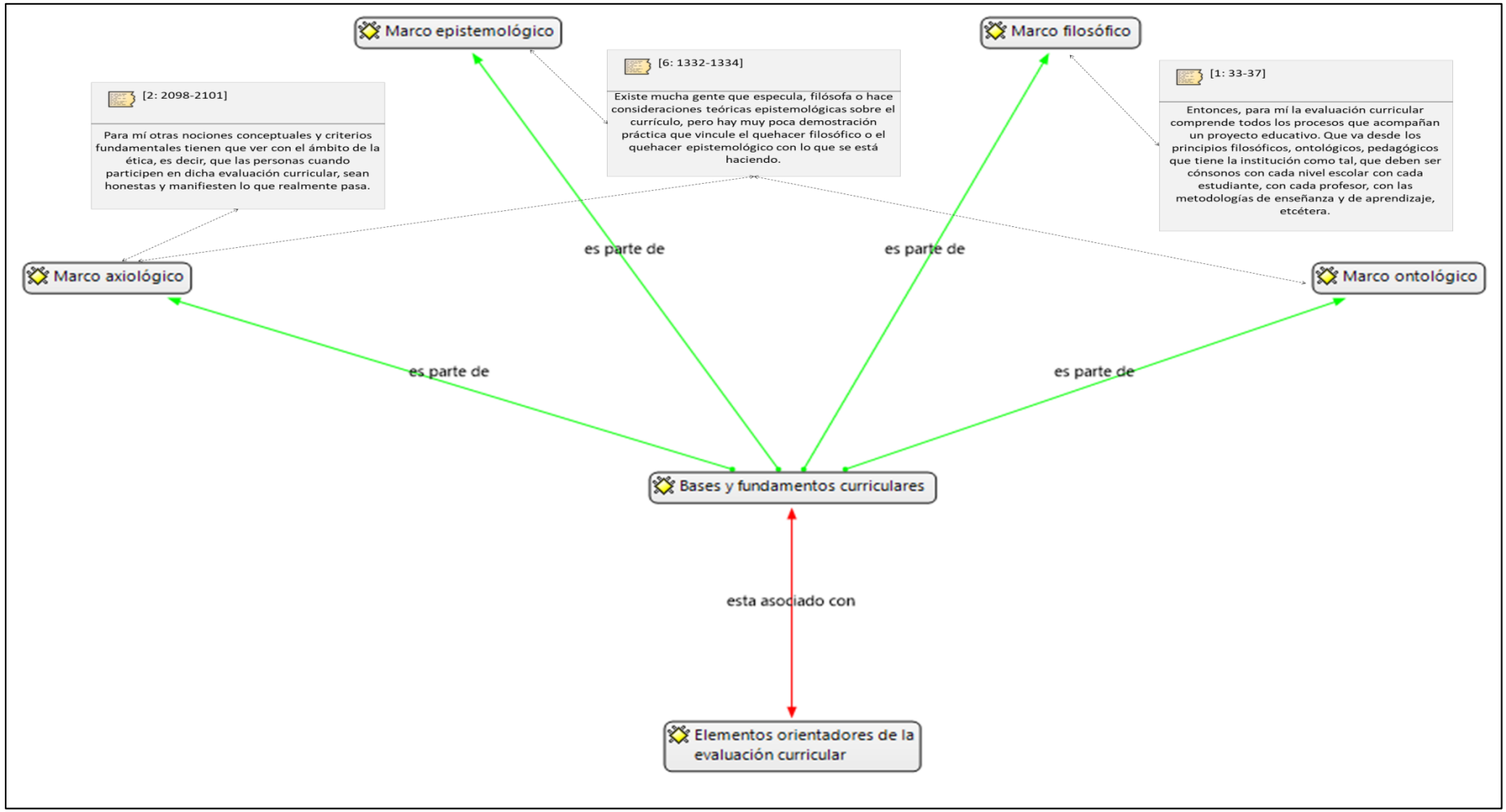
Red semántica: Sustentos epistémicos de la evaluación curricular



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 55

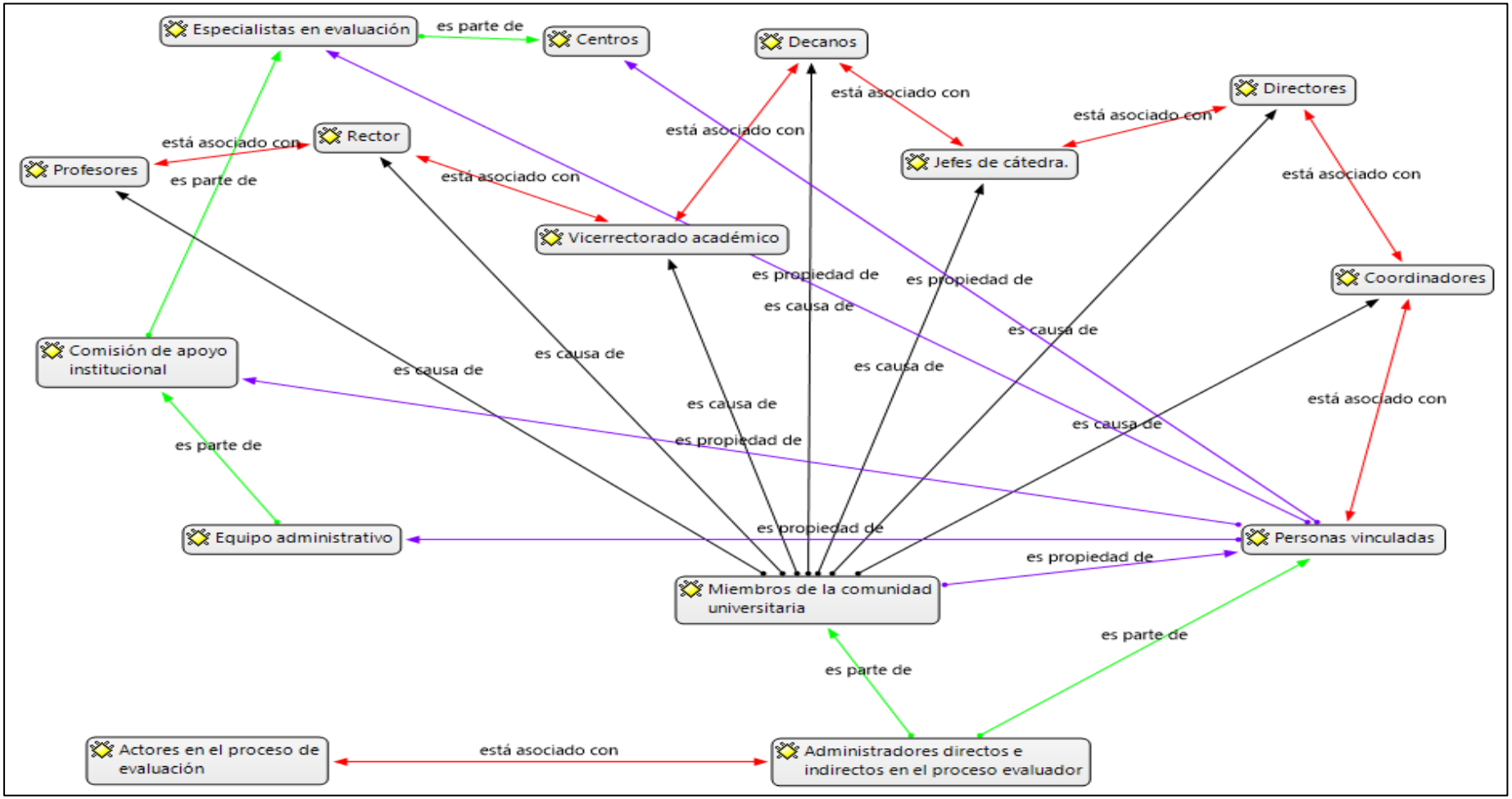
Red semántica: Elementos orientadores de la evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 56

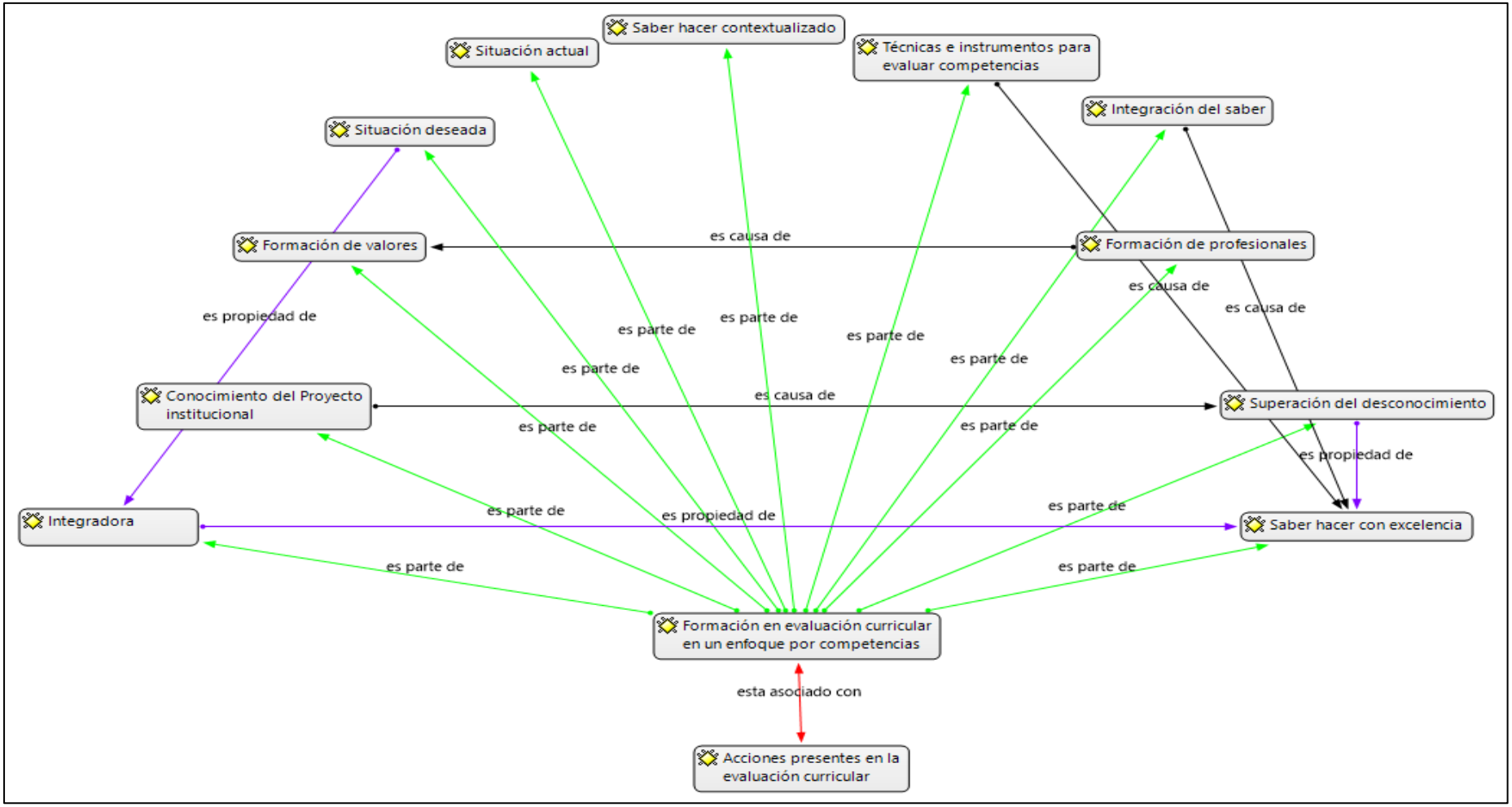
Red semántica: Actores en el proceso de evaluación



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 57

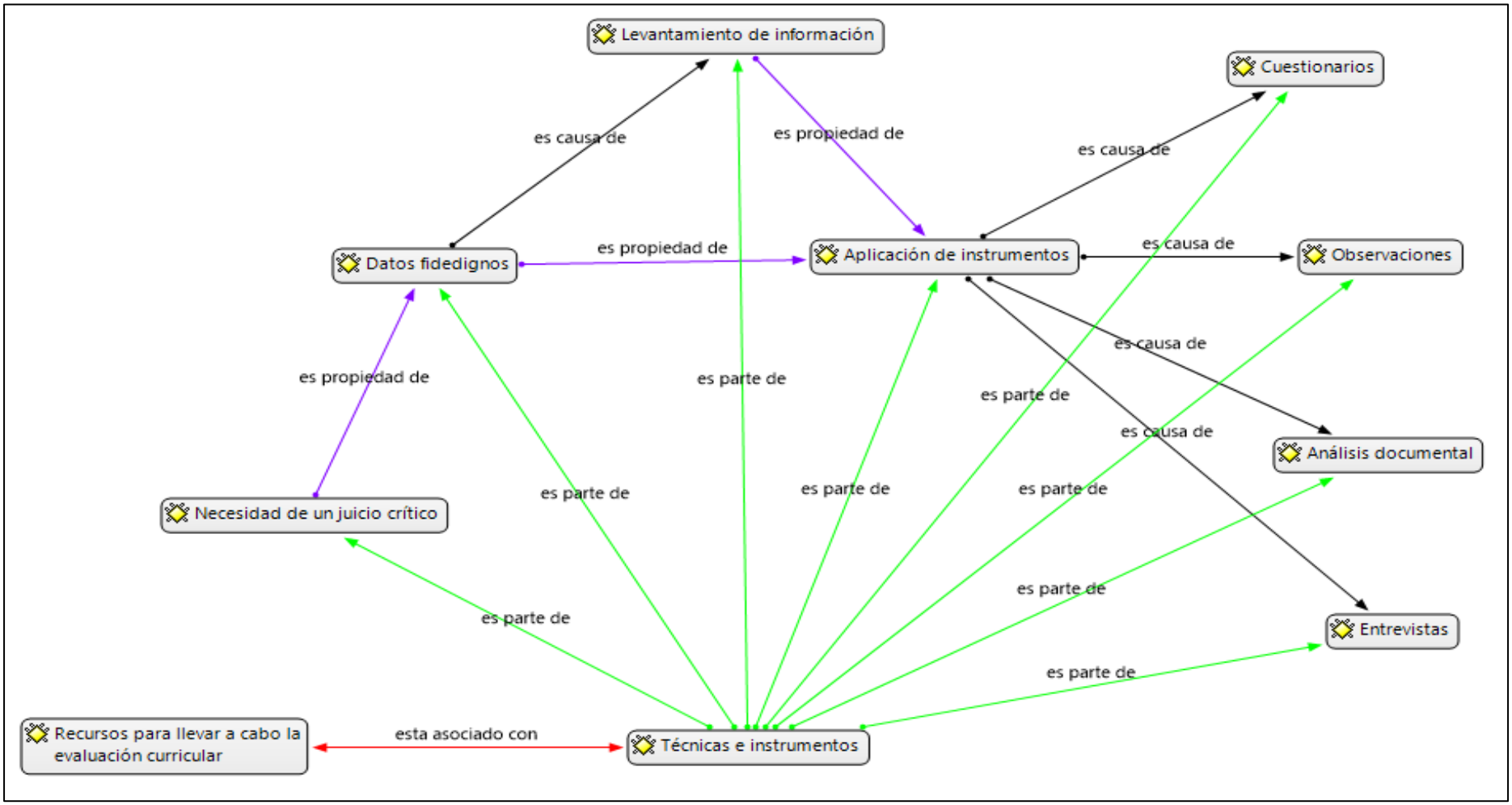
Red semántica: Acciones presentes en la evaluación curricular



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 58

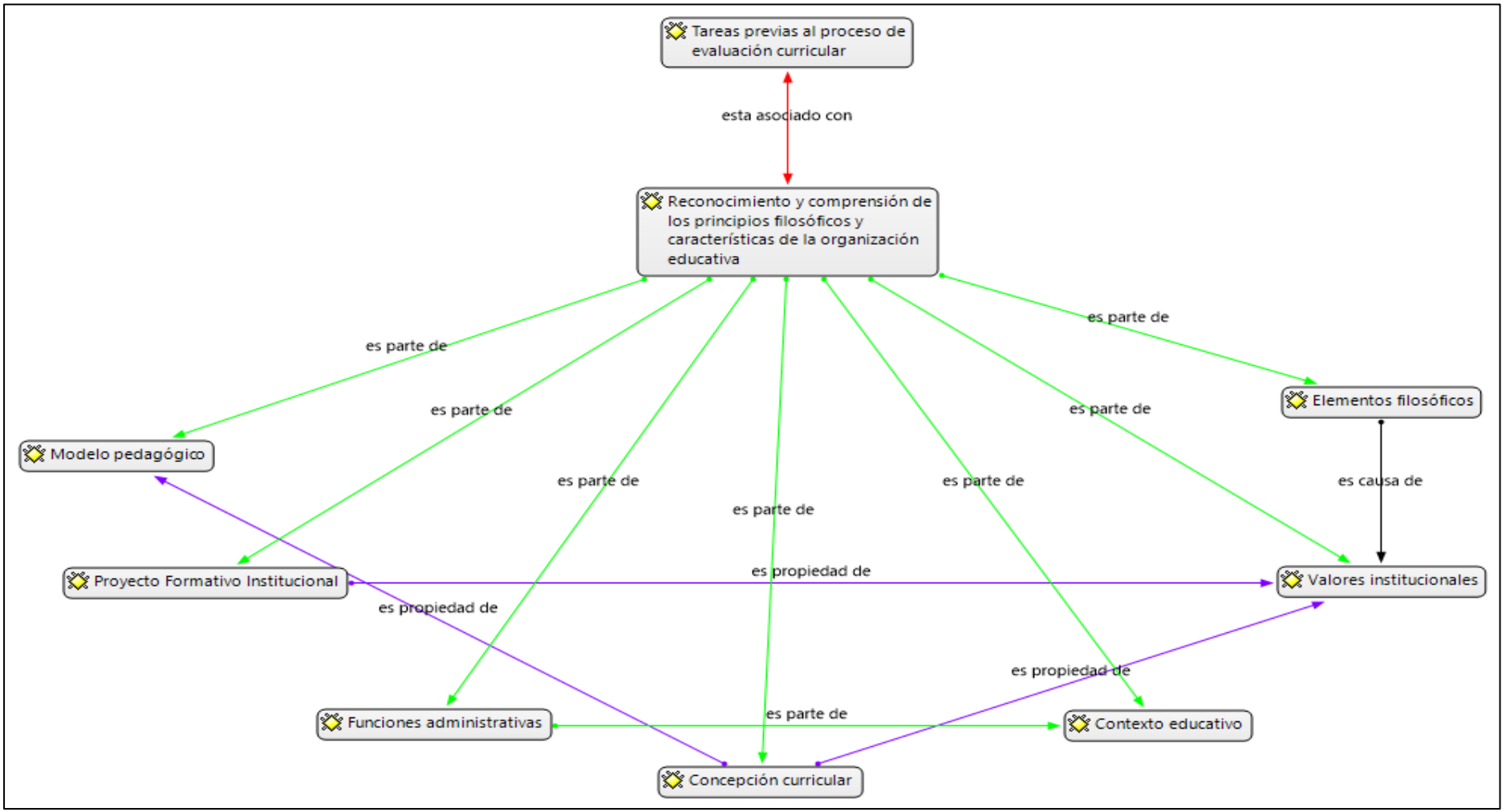
Red semántica: Recursos para llevar a cabo la evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 59

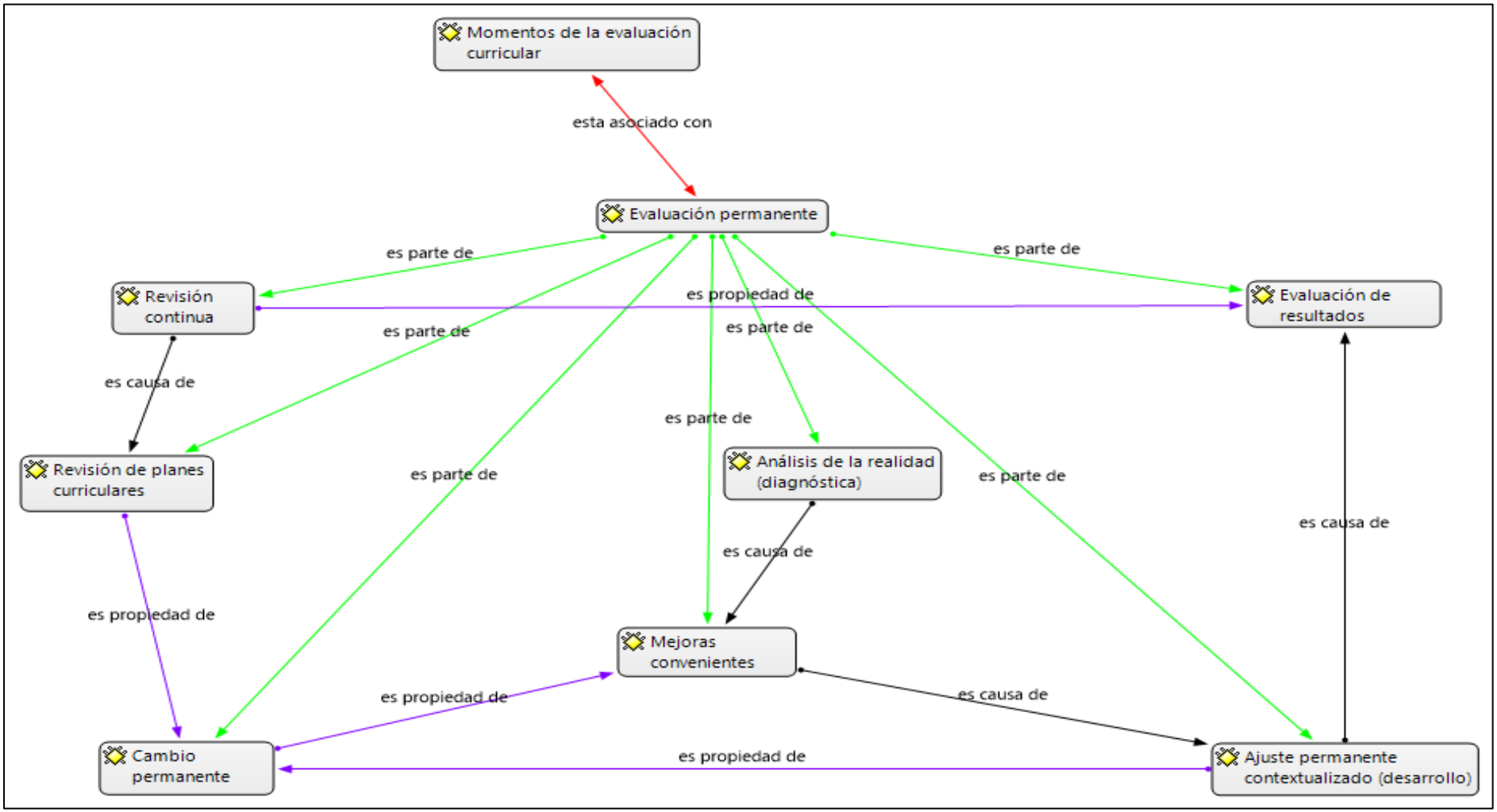
Red semántica: Tareas previas al proceso de evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 60

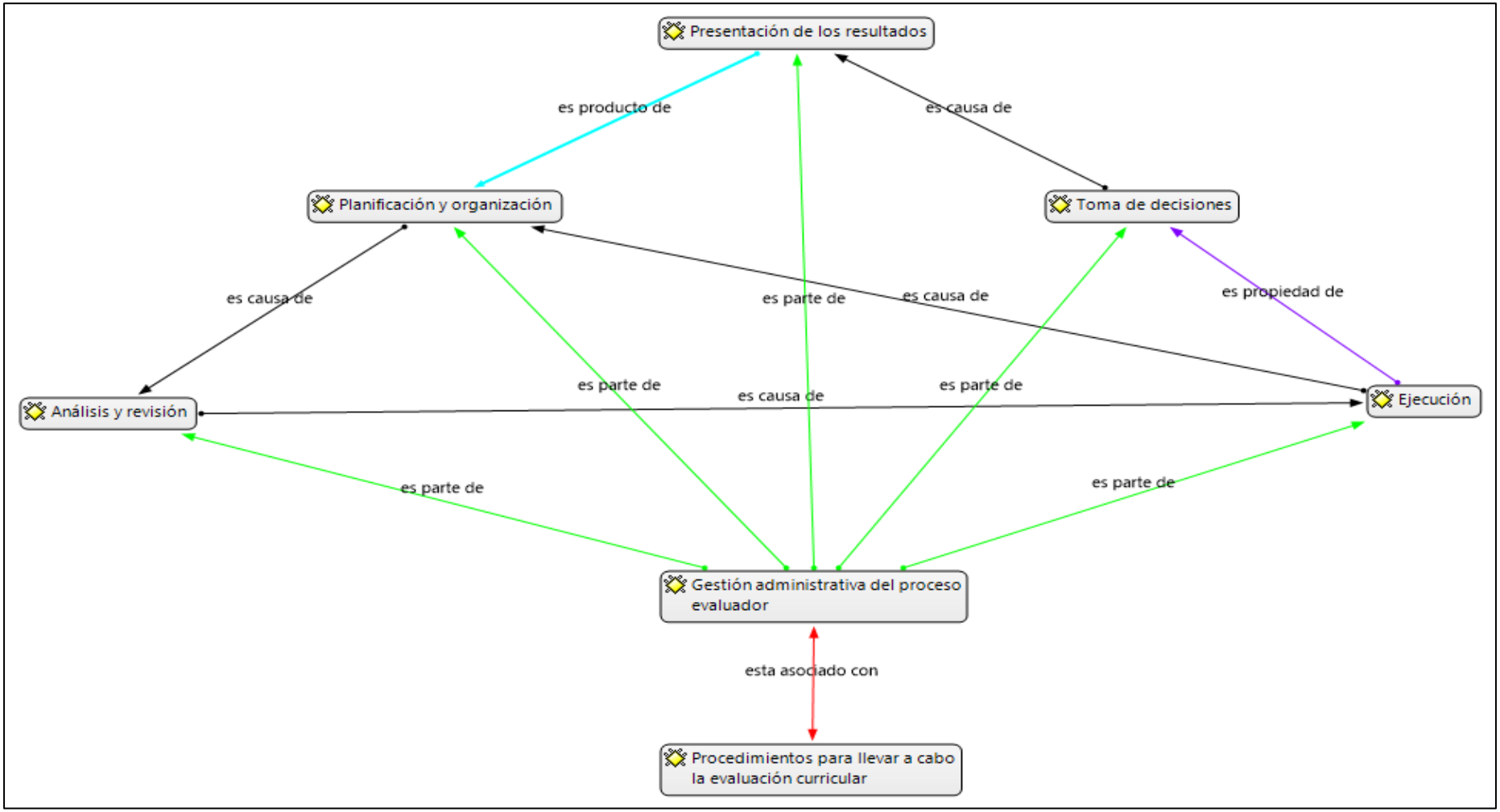
Red semántica: Momentos de la evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 61

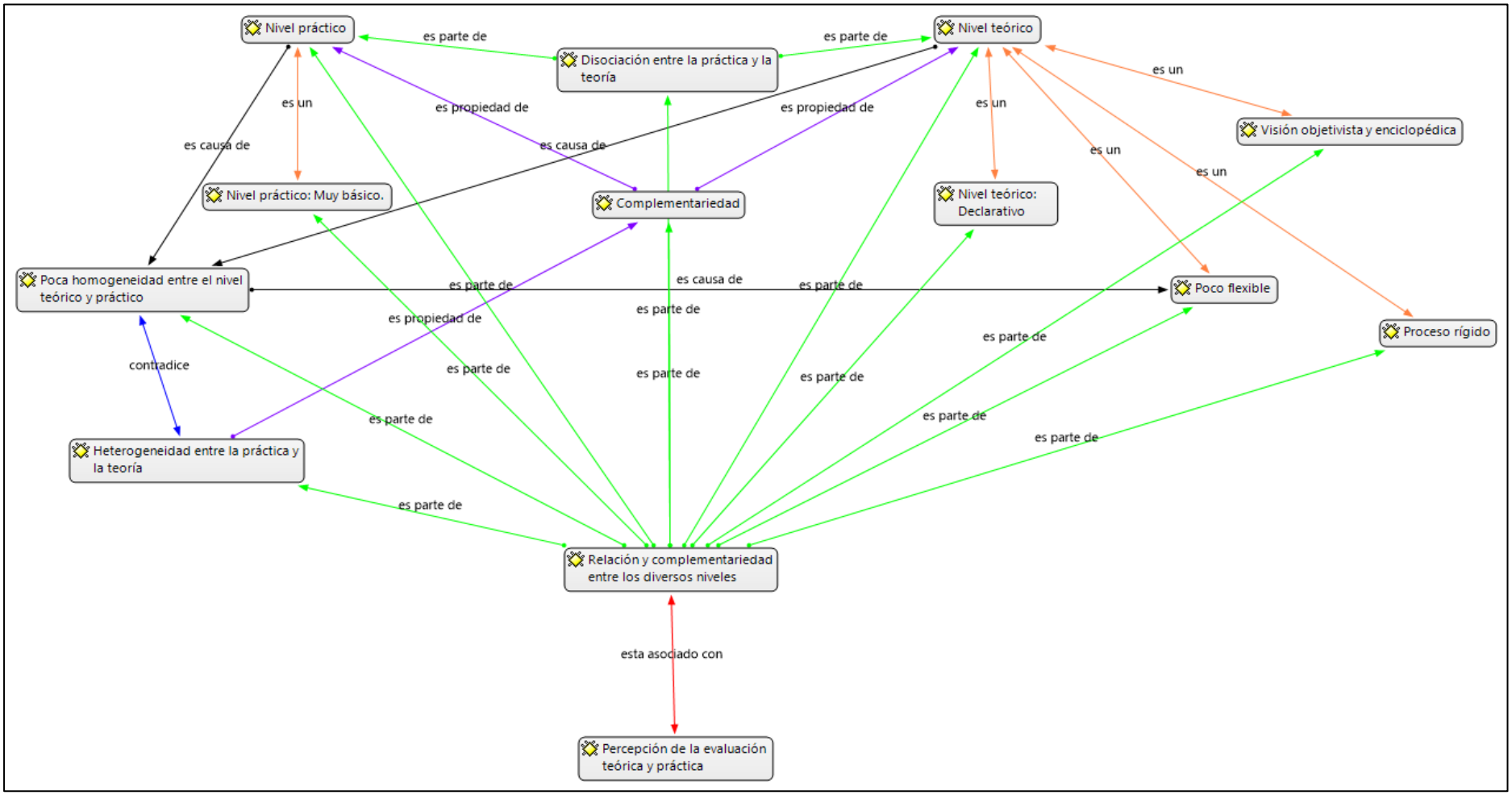
Red semántica: Procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 62

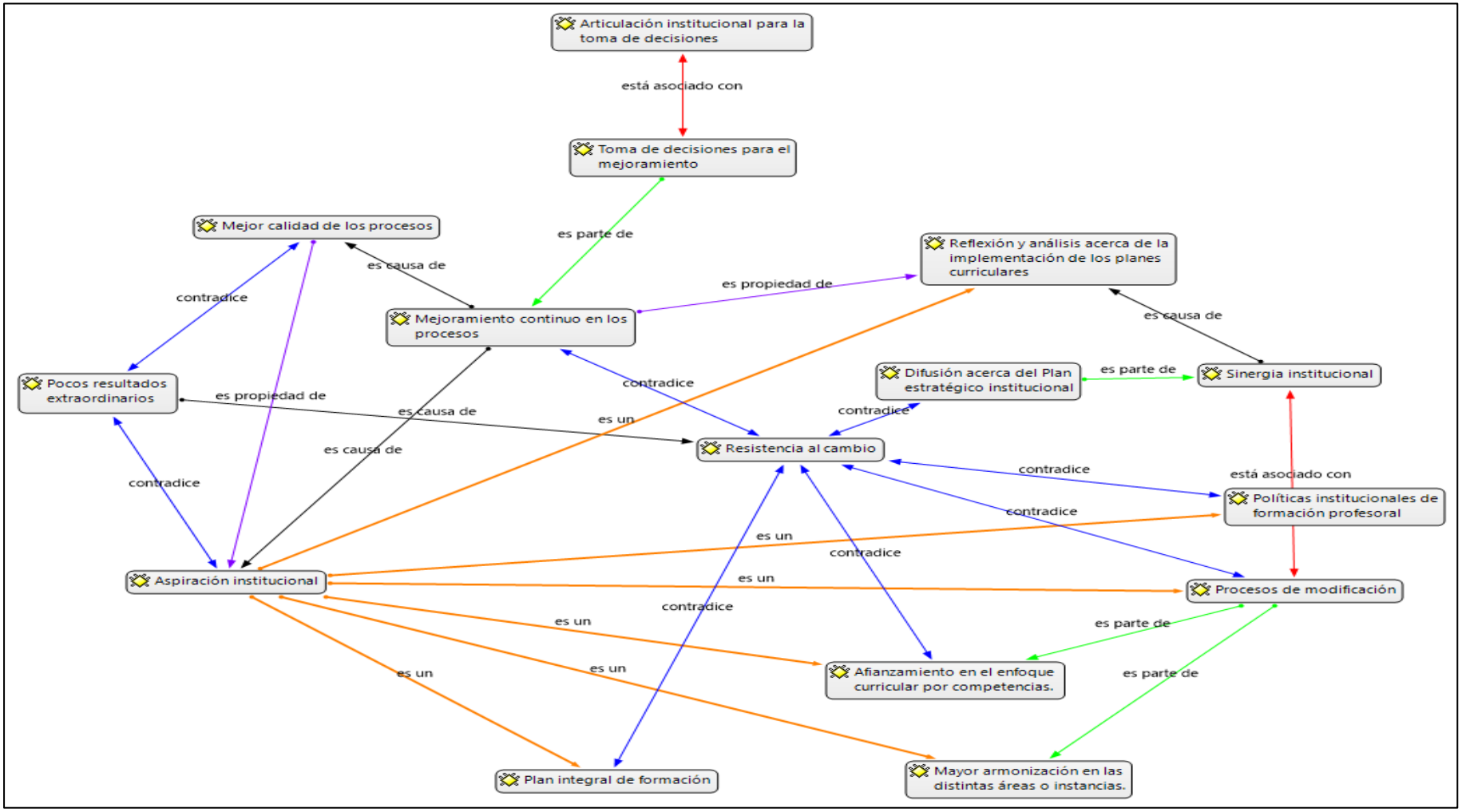
Red semántica: Percepción de la evaluación teórica y práctica.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 63

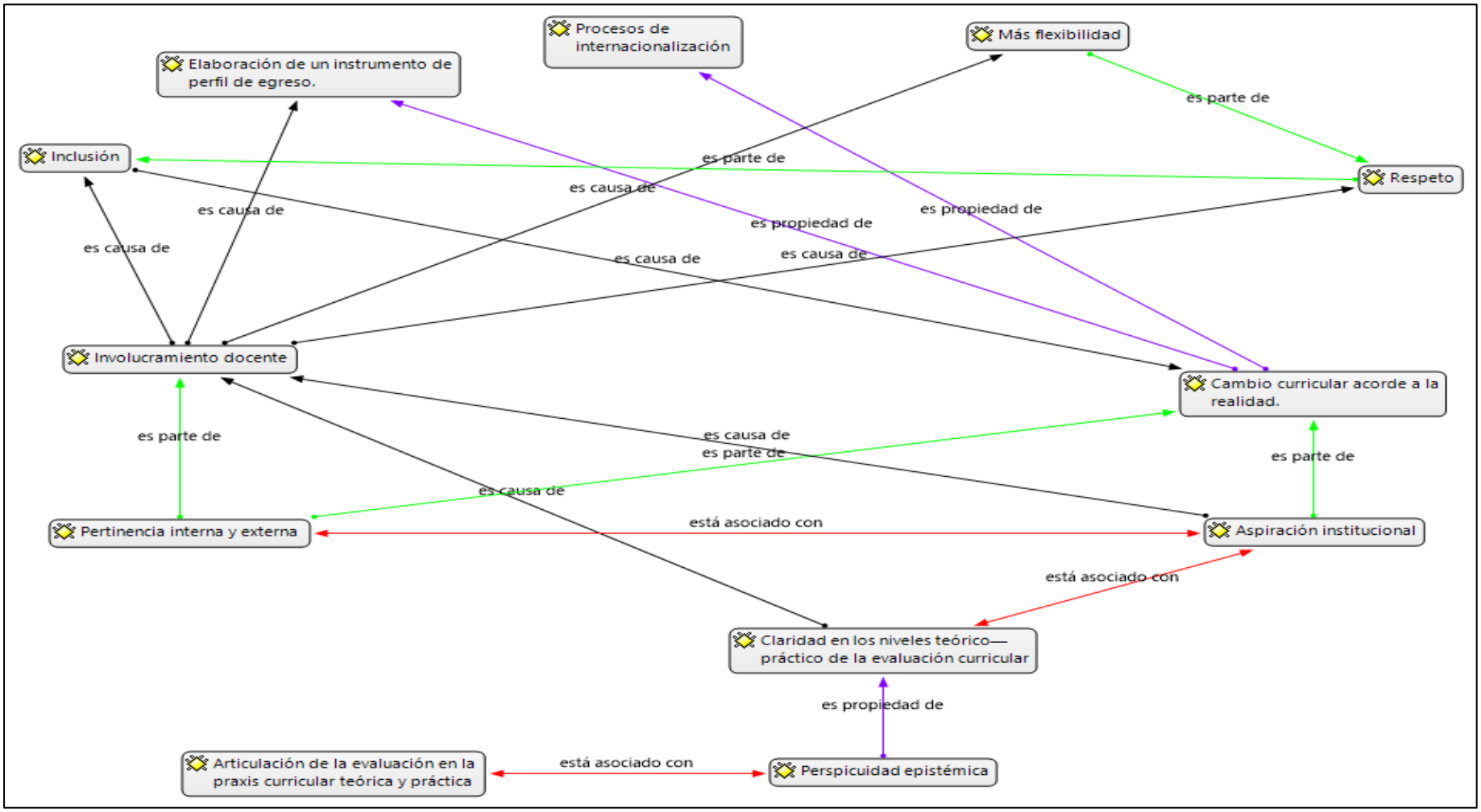
Red semántica: Articulación institucional para la toma de decisiones.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Figura 64

Red semántica: Articulación de la evaluación en la praxis curricular teórica y práctica.



Fuente: Elaboración propia (2023).