

***Recomendaciones metodológicas para la evaluación
curricular de contenidos en las Carreras de
Educación en la Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil***

***Margarita León García
Kennya Guzmán Huayamave
Mónica Villao Reyes***



Universidad Laica
VICENTE ROCAFUERTE
de Guayaquil



*Recomendaciones metodológicas para la evaluación
curricular de contenidos en las Carreras de
Educación en la Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil*

*Margarita León García
Kenya Guzmán Huayamave
Mónica Villao Reyes*



Universidad Laica
VICENTE ROCAFUERTE
de Guayaquil



Recomendaciones metodológicas para la evaluación curricular de contenidos en las Carreras de Educación en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil

Margarita León García
Kennya Guzmán Huayamave
Mónica Villao Reyes



Recomendaciones metodológicas para la evaluación curricular de contenidos en las carreras de Educación en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil

Ph.D. Margarita León García, Mgtr. Kennya Guzmán Huayamave, Mgtr. Mónica Villao Reyes

Las autoras ejercen la calidad de docentes de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil.

De esta edición:

Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. ULVR © 2022

Av. de Las Américas #70, frente al Cuartel Modelo, Guayaquil, Ecuador. PBX: (00-593-4) 259-6500

www.ulvr.edu.ec

El libro *Recomendaciones metodológicas para la evaluación curricular de contenidos en las carreras de Educación en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil*, fue arbitrado por el Departamento de Investigación Científica, Tecnología e Innovación de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil bajo la metodología *double-blind peer review*.

Consejo Editorial de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil

Ph.D. Aimara Rodríguez Fernández	Rectora
Ph.D. Rolando Villavicencio Santillan	Vicerrector Académico de Investigación, Grado y Posgrado
Mgtr. Alex Salvatierra Espinoza	Vicerrector Administrativo
Mgtr. Óscar Machado Álvarez	Decano de la Facultad de Administración
Mgtr. Diana Almeida Aguilera	Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho
Mgtr. Kennya Guzmán Huayamave	Decana de la Facultad de Educación
Mgtr. Milton Andrade Laborde	Decano de la Facultad de Ingeniería, Industria y Construcción
Ing. Com. Alfredo Aguilar Hinojosa	Director del Departamento. de Internacionalización
Mtr. Patricia Navarrete Zavala	Directora Editorialista ULVR



edilaica@ulvr.edu.ec

Av. de Las Américas #70, frente al Cuartel Modelo, Guayaquil, Ecuador
PBX: (00-593-4) 259-6500, extensión 195.

Recomendaciones metodológicas para la evaluación curricular de contenidos en las carreras de Educación en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil

Fecha de publicación: 21 de noviembre de 2022

Derechos de autor: GYE-013195

Depósito legal: GYE- 000373

ISBN: 978-9942-617-01-9

Diseño y diagramación: Lcdo. Andrés Avilés Zavala / aavileszav@ulvr.edu.ec

El contenido de este libro puede ser utilizado referenciando la fuente, de acuerdo a las Normas APA 7a. edición:
León, M., Guzmán, K., & Villao, M. (2022, 21 de noviembre). *Recomendaciones metodológicas para la evaluación curricular de contenidos en las carreras de Educación en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil*. Editorial ULVR.

Clasificación UNESCO:

58 Pedagogía

5801 Teoría y métodos educativos

Palabras clave: Educación, Plan de estudios universitarios, Evaluación.

Keywords: Education, University curriculum, Evaluation.

Queda rigurosamente prohibido, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© DRA imágenes tomadas de Internet.



Introducción

A los profesionales que lean este manual

¿Qué va a encontrar usted aquí?

En este manual usted va a encontrar algunos fundamentos teóricos que sustenten la actividad pedagógica de evaluación curricular. Por tanto, se propone describir procesos del currículo que están siendo evaluados todos los días por los actores educativos en la academia y se requiere reflexiones acerca del diseño. En este sentido, la marcha y ajustes del currículo responden a necesidades internas y externas para asegurar la transferencia del conocimiento y la oferta formativa de calidad.

Además, el manual orienta acerca de cómo realizar la reflexión sobre el currículo en sus varios niveles de concreción, para que el resultado pueda ser considerado una sistematización de la práctica con valor científico. En consonancia con lo expuesto, se podría preguntar:

- ¿Qué conocimientos necesitarán hoy los estudiantes para contribuir al desarrollo del currículo?
- ¿Cómo ordenar el sistema educativo de modo que, los estudiantes cuenten con oportunidades para aprender y favorezca en su desarrollo integral?

¿Qué no va a encontrar en este manual?

En el manual no va a encontrar un recetario de pasos a seguir, ya que, para evaluar el currículo se consideran las características y condiciones de cada colectivo o docente en sus asignaturas, así será necesario reajustar estas orientaciones y adecuarlas a cada contexto. De modo que, se debería preguntar: ¿qué requiere esta propuesta de recomendaciones para la evaluación curricular de diseños de carreras? Por consiguiente, esta propuesta de recomendaciones para la evaluación curricular requiere del docente y de las autoridades académicas, preparación en el campo de la didáctica de la educación superior, para poder entender la dinámica en la que se dan los componentes del proceso pedagógico que están enmarcados en el currículo y hacer la abstracción científica que lleva a centrarse en el contenido.



Recomendaciones metodológicas para la evaluación curricular de contenidos en las Carreras de Educación en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil

Margarita León García
Kennya Guzmán Huayamave
Mónica Villao Reyes





Índice

Currículo y evaluación curricular.....	11
1.1.2. Una mirada al currículo desde la didáctica.....	21
1.3. La evaluación curricular Definición, Justificación, alcance y objetivos	25
1.3.1. Algunas precisiones sobre la evaluación como proceso didáctico.....	25
1.4. Preguntas para la reflexión.....	30
¿Cómo hacer la evaluación curricular?.....	31
Recomendaciones metodológicas.....	32
2.1 ¿Quiénes son las personas que realizan la evaluación curricular?.....	32
2.2 ¿Cuándo debe emplearse la evaluación curricular?.....	34
2.3¿Qué debo tener en cuenta para hacer una correcta evaluación curricular?.....	34
Para realizar una correcta evaluación curricular, se deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:.....	34
2. Relaciones que pueden establecer en el proceso curricular, entre el macro, meso y micro curricular.....	39
2.4. ¿Qué subdimensiones e indicadores deberían tenerse en cuenta para realizar la evaluación curricular de contenidos?.....	45
2.5 Pregunta para la reflexión y ejercitación.....	47
Conclusiones.....	48
Bibliografía.....	49



Capítulo 1



Currículo y evaluación curricular

Currículo y evaluación curricular

El currículum y los procesos involucrados en él, siempre son motivo de estudio y análisis en los centros educativos, sobre todo aquellos que tienen la posibilidad de diseñarlo como son las instituciones de educación superior, las cuales, siguiendo orientaciones generales que brindan los organismos reguladores que controlan el proceso curricular, tienen la posibilidad de decidir en relación con los componentes de los diseños curriculares de sus carreras.

Para adentrarnos en el objeto de estudio de este manual, que es la evaluación curricular y cómo realizarla, es conveniente hacer precisiones acerca de dos conceptos básicos: evaluación, considerando la mirada de esta desde la investigación curricular; y el currículo mismo, qué se entiende por currículo y los principales conceptos asociados a este.

Comenzando por el currículo, es necesario considerar que la mirada que se tiene sobre este, no es única ni unidireccional, sino que existen diferentes formas de acercarse a este concepto y de entenderlo.

La historicidad del término currículo, se remonta a los inicios de la civilización humana con el desarrollo de la educación como fenómeno social y de la Pedagogía como ciencia que la estudia. Por ejemplo, en la Antigua Roma, se encuentran las primeras manifestaciones de lo que hoy conocemos como currículo. Toro (2017) señala que estos indicios:

Hoy en día lo podemos denominar como currículo informal, ya que, desde los aprendizajes verbales y prácticos, logrados con fines de supervivencia, antes del apareamiento de la escritura y que debían ser seleccionados para ser transmitidos de generación en generación, como fue la formación de gladiadores, que requería del desarrollo de ciertas destrezas, para lo cual la educación en este contexto debía desarrollarlas con la práctica de actividades físicas destinadas para dicho efecto. (pp. 464-465)



Estos conjuntos de prácticas constituían el currículo oficial en esta época.

Los primeros indicios de currículo formal, pueden encontrarse en las culturas del antiguo Egipto, en las culturas romana y griega. En esta última se encuentran plasmados los aportes de sistemas pedagógicos que constituyen referentes importantes sobre la organización o estructuración del conocimiento en esta época, con propuestas educativas desde la concepción filosófica existente, como las de Homero (¿850 a.C.? -), Sócrates (470 a. C. - ib., 399 a. C.) o Pitágoras (569 a. C.- 475 a. C.), entre otros.

En la Europa del Medioevo, el currículo se expresa en los conocidos “Trívium y Cuadrivium”, esta civilización se caracterizó la organización del conocimiento en las universidades europeas de la época, que se mantuvo durante siglos.

A partir del siglo XVI, aparece explícitamente en término currículo, ligado a la educación universitaria. Toro (2017) señala que “desde sus inicios, el currículum surge como un aspecto educativo cuyo objetivo es la organización secuenciada de la escolaridad, con el énfasis en el orden y la selección de lo que se requiere enseñar” (p. 465). El Renacimiento como movimiento cultural y filosófico, permitió la aplicación de la cobertura educativa, que antes estaba limitada a las élites pudientes, lo que permitió la “democratización del conocimiento” (Luna & López, como se citó en Toro, 2017, p. 466).

Ya en el Siglo XVI y en el XVII, el currículo se definió esencialmente para la educación superior (nivel universitario), considerándolo, sobre todo, como las asignaturas que se enseñaban dentro de la carrera. Esto fue así en países de Europa y de América, sobre todo en aquellos de habla inglesa. En el siglo XIX, el currículo se vinculó a otros cursos de estudio. Este siglo fue en opinión de Toro (2017), la antesala para el desarrollo del concepto de currículo, conformado como un campo disciplinar que se requiere estudiar en profundidad.

El término currículo a partir de este momento fue definido desde múltiples ópticas, que lo ubican no solo desde su significado, sino también desde cómo impacta en los procesos educacionales, así como en su alcance pedagógico, educativo y social.

El nacimiento del currículo, como área de investigación y estudio didáctico



y pedagógico, se ubica en 1918, con los trabajos de Bobbit (profesor de la universidad de Wisconsin en los Estados Unidos) y la publicación de su libro *The Curriculum*.

Otros antecedentes importantes están en las propuestas pedagógicas de Decroly (1910), el primero que asume el “currículo ligado a la experiencia” y de Dewey (1944), quien lo plantea con una “posición instrumentalista y pragmatista del currículo, desde su propuesta de aprender haciendo” (como se citaron en Toro, 2017, p. 467).

A estos autores, se agregan los trabajos de Tyler (1977) y Taba (1974) (como se citaron en Toro, 2017). Estos escritores centraron su interés en lo técnico del currículo y en general, lo conciben como un plan debidamente estructurado con etapas definidas, contenidos, actividades y resultados previamente terminados. Los aportes de los autores mencionados, constituyen antecedentes fundamentales en las propuestas curriculares actuales, que van dirigidas a establecer la relación entre el currículo, el ámbito laboral y el empleo.

Otra forma de estudiar el currículo es como forma explícita de razonamiento, interacción humana o praxis. A esta tendencia se adscriben teóricos del currículo como Kemmis, (1988), Carr (1990), Grundy, (1998), Schwab (1989) (como se citaron en Malagón et al., 2019). Esta forma de analizar y entender el currículo se acerca al cómo actuar frente a situaciones prácticas. En este caso, el análisis se centra más en el aspecto interno del currículo, y resalta la consideración que debe hacer el currículo de la potencialidad del sujeto para decidir sobre lo que se debe educar y enseñar (Malagón et al., 2019).

Sintetizan estos autores que:

La naturaleza deliberativa y práctica de esta propuesta, representa un avance significativo con respecto a la perspectiva anterior en la medida en que trasciende la visión instrumentalista y empírica plasmada en la definición del currículo como un esquema para sistematizar los procesos de enseñanza (Malagón et al., 2019, p. 66).

Pero, no llega a incluir las demandas de la sociedad y asume una actitud pasiva



ante la realidad compleja en la que se inserta cualquier currículo. Sus aportes son valiosos, en tanto le dan un papel protagónico a la práctica educativa en la concepción del currículo, y a los que tienen que, a través de su práctica, precisamente, construir el currículo en su quehacer diario en las aulas de clases.

Otra concepción sobre el currículo es centrarse en el interés emancipador del currículo, siendo uno de sus principales representantes Habermas. Consiste en considerar que el currículo “no solo quiere comprender el mundo, sino que quiere transformarlo y para ello busca generar las condiciones de autonomía y libertad que le permita a los sujetos cambiar el mundo” (Malagón et al., 2019, p. 66).

“La perspectiva emancipadora recoge un conjunto de corrientes de pensamiento identificadas por la crítica al establecimiento y por la búsqueda de alternativas educativas, pedagógicas y curriculares a los enfoques dominantes en el sistema educativo” (Malagón et al., 2019, p. 67). Estas corrientes tienen un sustento materialista dialéctico y se basan en la corriente pedagógica de la pedagogía crítica siendo una de sus principales representantes en América Latina, Paulo Freire, quien marcó un antes y un después en la educación latinoamericana.

Resumiendo, estas formas de analizar y entender el currículo a lo largo de la historia educativa y pedagógica más reciente, se coincide Malagón et al. (2019) cuando señalan que “la racionalidad técnica está sustentada en las teorías psicológicas conductistas; la racionalidad práctica en el cognitivismo y algunas formas de constructivismo; y, la racionalidad crítica en los discursos de la teoría crítica” (p. 68).

Continúan aportando estos autores que:

Si bien para la primera, el currículo es un proyecto en construcción permanente, participativo, su carácter es más escolarizante; para la segunda, y toda la tradición de la teoría crítica de la educación, la construcción curricular además de ser un proceso participativo, democrático, crítico es ante todo un proceso político en donde la selección, presentación, estructuración y distribución de los saberes. (...) Podría decirse que en la perspectiva práctica se construye



currículo sin que necesariamente se confronte la naturaleza social y política del contexto; la pedagogía crítica parte de ese cuestionamiento como referente. (pp 68-69)

De acuerdo con lo expresado hasta aquí, hay tres grandes hechos que marcan la historicidad del término currículo:

- a. El origen del término data del siglo XVI.
- b. El origen del campo o la teorización curricular es propio de finales del siglo XIX, aunque su consolidación se gesta en la segunda mitad del siglo XX, a partir de autores como Bobbit, Tyler y Taba, entre otros.
- c. El currículo, en términos prácticos, no es una propiedad exclusiva de la escuela. (Malagón et al., 2019, p. 34)

En la actualidad, coexisten muchas definiciones de currículo. Un resumen y un comentario acerca de ellas se presenta a continuación.

Son definiciones de los clásicos estudiosos del currículo, que demuestran los múltiples significados o polisemia del término, las siguientes:

Tyler (1971, como se citó en Basantes-Moscoso et al., 2019) considera el curriculum como “un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos” (p. 218). Jonhson (1981) define el currículo como:

Una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El curriculum es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la institución, no se ocupa de prescribir los medios, esto es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines, pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma, el curriculum indica que es lo que debe aprenderse y no por qué debe ser aprendido (como se citó en González et al., 2003, pp. 11-12).



Estas dos definiciones tienen un sustento conductista, ya que consideran el currículo solo como contenido que los estudiantes deben aprender, sin que se cuestione cómo lo van a aprender.

Alba considera el currículo como:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (...) Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (como se citó en González et al., 2003, p. 12).

En esta definición de currículo, se enlazan elementos pedagógicos, educativos y socioculturales, haciendo énfasis en la influencia del contexto en los aspectos que quedan reflejados en el currículo.

Stenhouse es uno de los más conocidos estudiosos del currículo. Al respecto, señala que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1987, como se citó en González et al., 2003, p. 12) Refleja esta definición la unidad del propósito que se persigue con su concreción en el quehacer práctico.

Para Coll, el curriculum es:

el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y estilos para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el curriculum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar (como se citó en González et al., 2003, p. 12). A decir de las autoras de este material, esta es una de las definiciones más abarcadoras de currículo, sin embargo, como ocurre en casi todos estos autores, centran su



atención, sobre todo, en el aspecto del currículo relacionado con la enseñanza, dejando sin considerar, otros elementos que forman parte del currículo, y que se obtienen a través de la interacción social, con los amigos, que también influyen en la formación del estudiante.

Otra definición de currículo la aportan González et al. (2003). Ellos caracterizan el currículo universitario como:

Una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales concretas que lo determinan. Tiene por tanto un carácter contextualizado que le imprime un sello particular y limita su extrapolación a otros contextos diferentes. Responde a los requerimientos que la época, el tipo de sociedad, país y región reclama a las universidades en cuanto a la formación de los recursos humanos profesionales necesarios para el desarrollo social. Implica una construcción, una propuesta y una praxis que se sustenta en supuestos epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos que deben quedar claramente explicitados por la institución educativa. (p. 20)

Estos autores se afilian a una concepción generalizadora y amplia de currículo, “donde se destaca su carácter de proyecto y de proceso articulados a través de la evaluación que potencia su dinamismo, flexibilidad y posibilidad de ajuste y perfeccionamiento en dependencia del contexto y de las necesidades de formación” (p. 20).

Resulta particularmente significativa esta definición de currículo, que incluye como parte de esta, la evaluación del currículo, señalando que le emprime a este dinamismo, flexibilidad, ajuste y perfeccionamiento.

Los escritores Loret de Mola et al. (2012) plantean que el currículo ha de ser un proyecto educativo integral, que debe tener carácter sistémico, es decir, concebirse como un todo en el que sus dimensiones y componentes, estén relacionados. Además, un carácter dinámico, susceptible de ser transformado y variado según la propia dinámica del proceso, donde se está dando siempre



una contradicción entre la “constante renovación de las tecnologías y de la información, y las normas y saberes socialmente constituidos, que estimula el desarrollo” (p. 41).

Agregan los autores, que el currículo debe tener un carácter flexible, debe amoldarse a las circunstancias que permitan reajustar u criterio o buscar otras alternativas de solución. Posibiliten denotar y remodelar un criterio o buscar otra alternativa de solución fundamentada. Igualmente, debe tener un carácter desarrollador que promueva la implicación activa y sistemática de los estudiantes, unido a un carácter interdisciplinario que presuponga la integración de contenidos, de saberes, mediante el trabajo cooperado e interrelacionado de todas las disciplinas del currículo en función de los objetivos de este.

También se refieren Loret de Mola et al. (2012) al carácter comunicativo, donde el currículo permita el diálogo, el intercambio de diferentes significados, sin imposición de criterios. Así, se reconozca el aprendizaje como la reflexión sistemática que permita enfrentar y solucionar situaciones que generen la necesidad de profundización y transformación de la realidad relacionada con los procesos que acontecen en el contexto educativo. Por último, el carácter contextual, que se dirige a percibir el territorio y la comunidad como espacio en que se dan los fenómenos educativos, “a partir de interpretar, caracterizar y explicar las características particulares del espacio geográfico en el que se desarrolla el sujeto” (p. 472).

Estas características del currículo, han de tenerse en cuenta en cada uno de los procesos curriculares que se llevan a efecto, es decir, desde el diseño hasta la evaluación curricular.

Por su parte, Larrea (2014) refiere una conceptualización del currículo en la educación superior y considera que:

una construcción social y colectiva, fundamentada en un proceso continuo de investigación y evaluación de las tendencias de la ciencia, la sociedad, la profesión y del tejido de interacciones de los actores educativos. Expresa y define los fines de la educación, y promueve un plan de acción que se concreta en un proyecto pedagógico y de



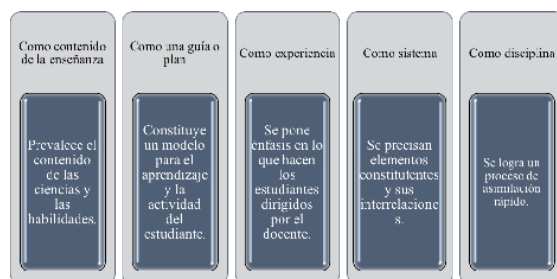
formación, crítico, dinámico, participativo y creativo, orientado a generar experiencias de aprendizaje que produzcan una aproximación entre el conocimiento, la realidad y la producción de significados del sujeto educativo, desarrollando una serie de saberes y competencias que van incidiendo sobre su identidad personal, profesional y ciudadana, en el marco de un contexto productivo, político, social, ambiental y cultural determinado, propiciando su transformación. (p. 21)

Como se evidencia de su lectura, esta es una visión general, amplia y abarcadora del currículo, que se acerca más a las concepciones constructivistas acerca del mismo, considerando como aspectos medulares la construcción colectiva del currículo, la investigación y evaluación en el currículo, su concreción en un proyecto pedagógico y formativo que preparen al futuro egresado para una participación y comprometida en la transformación de la sociedad en que vive. Por su parte, señala que en el currículo

Confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación, en él se encuentran los objetivos curriculares y educativos, el enfoque para materializarlos, las estrategias pedagógicas y metodologías, así como los modelos de evaluación para generar mediciones con diferentes propósitos. (p. 13)

Del análisis de las definiciones de currículo, los autores Bernal et al. (2019) establecen cinco tendencias referidas a cómo puede concebirse el currículo, sintetizado en la figura 1. **Tabla 1**

Figura 1
Definiciones de currículo



En opinión de Bernal et al. (2019), “en la teoría y en la práctica de los procesos curriculares, coexisten en mayor o menor medida, cada una de estas tendencias”. (p.13)

Para Hurtado (2020) el currículo “se ubica entre la concepción de dos líneas, como lo son la enseñanza, que enfatiza el contenido y el docente; y el aprendizaje que prioriza a las experiencias obtenidas y al estudiante a través de la planificación” (p. 4). Este autor, enfatiza en sus análisis, la importancia de la planificación curricular.

1.1.2. Una mirada al currículo desde la didáctica

Teniendo presente que la propia naturaleza del currículo conlleva a un diálogo permanente con el contexto cultural, que conduce a implementar cambios en las prácticas educativas, Osorio (2017) presenta cinco perspectivas para abordar el currículo desde la Didáctica que se resumen en la Figura 2.

Figura 2

Perspectivas de acercamiento para comprensión del currículo



Sin restar importancia a cada una de estas perspectivas haremos énfasis en la primera de ellas, dado el objeto de estudio de este manual. Esta es la perspectiva de abordaje del currículo desde la didáctica

Osorio (2017) cita a Méndez (1987) quien presenta dos modelos para abordar el currículo desde el punto de vista de la didáctica, es decir, del proceso de enseñanza-aprendizaje, objeto principal de este manual. “El currículo entendido



como proyecto y como proceso, en contraposición al currículo entendido como la planificación de fines instructivos a conseguir (...) [y el] segundo modelo centrado en los objetivos” (p. 142). En este último, destacamos la:

Importancia de la prescripción y anticipo de los resultados esperados de la enseñanza, los cuales son contemplados en los objetivos que se dan de antemano, inclusive mucho antes de que el proceso didáctico comience a funcionar. Así, los contenidos, métodos, técnicas, recursos técnicos y la evaluación deben ser medios para conseguir los objetivos prefijados. (Osorio, 2017, p. 142)

En el modelo centrado en los objetivos, la enseñanza se considera una actividad técnica y procedimental (metodológica), que debe ser “eficiente para lograr los objetivos prefijados”. (Osorio, 2017, p. 143). Al basarse en los objetivos esencialmente, el currículo funciona como un sistema que controla, porque es a partir de los objetivos, que se evalúa a los estudiantes y a los docentes que imparten la enseñanza.

Como reacción a esta concepción centrada en los objetivos, surge el modelo del currículo como proyecto y como proceso, más relacionado con la investigación acción, cuya característica marca la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el currículo se concibe como un proyecto de intervención pedagógica, que se orienta a resolver problemas prácticos del proceso de enseñanza y de aprender, a la vez que es un proceso que pretende la mejora sistemática de la práctica educativa. (Osorio, 2017)

La mirada que se hace al currículo desde la didáctica, conlleva una serie de acciones concretas del docente. Siguiendo a Álvarez (1987), inspirado en las ideas de Stenhouse (1984), Osorio (2017) señala estas acciones:

- El profesor debe basar su enseñanza en el debate abierto para problematizar los contenidos de los programas y demás aspectos del aprendizaje que intervienen en el desarrollo curricular para provocar reflexión, y adopción de postura frente a ellos y para estimular la investigación de los alumnos.

- El docente reconoce el contexto y este es un referente para la enseñanza del programa a desarrollar.
- El educador no debe aprovecharse de su posición privilegiada de autoridad legitimada en la escuela para hacer valer sus puntos de vista.
- El pedagogo tiene responsabilidad de la calidad del aprendizaje de sus alumnos. (p. 143)

Para aplicar estas acciones, es necesario concretar, qué estamos entendiendo como contenidos del currículo.

1.2.2. Los componentes didácticos del proceso curricular. Los contenidos

Los componentes didácticos del proceso curricular, son los mismos del proceso didáctico: objetivos, contenidos, metodología (que incluye métodos, procedimientos, recursos o medios, formas organizativas) y la evaluación.

El manual que se presenta centra su atención en el componente contenido en los diseños curriculares, en el proceso de evaluación curricular, en su relación con los objetivos expresados de acuerdo con su grado de generalidad como objetivos del perfil de egreso, o resultados de aprendizaje en las distintas asignaturas.

El contenido es aquel componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, que expresa la materia de la cual deben apropiarse los estudiantes para lograr los objetivos trazados en cada nivel de concreción curricular. Bernal et al. (2019) señalan, que el contenido se selecciona de las ciencias, de las ramas del saber que existen, de la cultura que la humanidad ha desarrollado, y que mejor se adecua al fin que nos proponemos. El contenido está formado por los conocimientos relacionados con el objeto de estudio, por las habilidades, “que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto”. (Bernal et al., 2019, p. 55). Igualmente, el contenido recoge valores y actitudes, relacionados muy estrechamente con el mayor o menor significado que el estudiante encuentre



en dicho contenido, de acuerdo con sus intereses y necesidades.

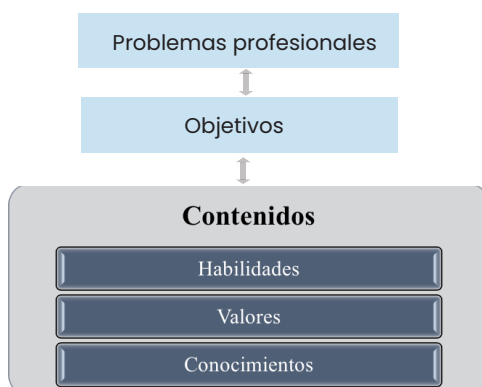
Los contenidos están directamente relacionados con los objetivos y estos con los problemas de la realidad que los estudiantes deben resolver. Así se establece una relación problemas profesionales, objetivos. Bernal et al. (2019) señalan que:

Son los problemas los que determinan (dialécticamente) los objetivos y a partir de ellos los contenidos. Contenidos que no son más que los objetos de estudio en los que se manifiestan los problemas. El problema se convierte en el punto de partida para la determinación de los contenidos y a su vez en la vía (método) para su apropiación. (p. 57)

De acuerdo a lo expresado, esta relación entre problemas profesionales-objetivos-contenidos, es esencial para entender las temáticas que el currículo debe incluir de modo que se aborden estos, desde su influencia en la solución de problemáticas asociadas al perfil profesional. La figura 3 ilustra esta relación.

Figura 3

Relación problemas profesionales-objetivos-contenidos



En el currículo, los contenidos deben ser seleccionados atendiendo a diversos criterios, los que también deben ser tenidos en cuenta en la evaluación curricular de estos. En opinión de Gimeno et al. (2012) estos criterios son:

Criterio epistemológico, el cual se refiere a la lógica de cada ciencia, a los distintos tipos de conocimientos, al carácter científico de las disciplinas y asignaturas que se estudian.

Criterio socioideológico; el que plantea tomar en cuenta que la escuela y la universidad son un espacio de socialización: de ideas, de criterios, de puntos de vista, de opiniones. Pero también un espacio de socialización de diversos saberes procedentes de las experiencias de los estudiantes y docentes, de transmisión y apropiación de diversas visiones de la realidad y de la cultura.

Criterio psicológico; el que se centra en los niveles de desarrollo de los estudiantes y cómo lograr en ellos, un aprendizaje significativo desde una posición constructivista social del currículo. Enfatizar entonces en el valor que se le concede a la acción, a la experiencia, a la reflexión, a la autonomía e independencia del estudiante en la selección de los contenidos curriculares.

Criterio pedagógico, no por mencionarse al final menos importante. Este tiene que ver con las condiciones que tiene la escuela y la preparación de los docentes para dosificar, implementar y poner en práctica los contenidos curriculares a partir de metodologías que ayuden a que los estudiantes se apropien activa y conscientemente de estos contenidos y los puedan aplicar para transformar la realidad laboral con la cual se encuentran en sus prácticas preprofesionales o en su futura actividad laboral. (pp. 19-20)

1.3. La evaluación curricular Definición, Justificación, alcance y objetivos

1.3.1. Algunas precisiones sobre la evaluación como proceso didáctico

Desde el siglo V a. C., ya algunos filósofos aplicaban pruebas a base de cuestionarios, para realizar un proceso evaluativo de la práctica



educativa. Pero no es hasta el siglo XIX, donde se crean las bases de un modelo de evaluación, con el surgimiento y desarrollo de la escuela tradicional. (Hurtado, 2020)

Una de las primeras prácticas para evaluar lo que los estudiantes habían aprendido en la escuela, fue en 1845 en Estados Unidos, donde se realizó una medición del rendimiento a través de un test. Más adelante en 1898, se realizaron pruebas de ortografía a 30 000 estudiantes durante once años, que permitieron llegar a conclusiones sobre el aprendizaje de los estudiantes en esa área. Esta experiencia está recogida en (Gil y Morales, 2018, como se citó en Hurtado, 2020, p. 3).

Otro que introdujo prácticas evaluativas en su trabajo pedagógico fue Tyler en la década de los años 30 del Siglo XX, El introduce la evaluación según objetivos de enseñanza haciendo énfasis en “el proceso de aprendizaje y el currículum” (Hurtado, 2020, p. 3).

Sobre las definiciones de evaluación, también son variadas. Puede inclusive considerarse, el campo de la evaluación, como un área de estudio independiente, ya que existen numerosas corrientes e interpretaciones educativas, didácticas, pedagógicas y metodológicas sobre la misma.

Algunas definiciones se presentan a continuación:

Quiñones (2003) expresa que: “la evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, forma parte de la dinámica desde los inicios de cada actividad docente, está determinada por la relación objetivo-contenido-método, no es un complemento ni elemento aislado” (como se citó en Navarro et al., 2017, s. p.).

Según Fonseca y Pereira (2011), la evaluación académica “tiene como finalidad la regulación de la praxis educativa, de modo tal que aporte la información sobre su evolución para poder modificar la planificación inicial y establecer todas las regulaciones pertinentes con relación a la acción pedagógica” (s. p.). Agregan los autores, que la evaluación es:



un proceso sistemático que lleva implícito la planeación, organización, dirección y control de las actividades inherentes a toda organización. Estas funciones son interdependientes e interactivas, siendo el control o evaluación un proceso estrechamente relacionado con la planeación e implementación, que sirve para retroalimentar los planes, medir y corregir las ejecuciones a fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos. (s. p.)

Resulta importante destacar, que la evaluación se relaciona estrechamente con la calidad que se alcance en cada nivel educativo, dado que ella puede dar información acerca del rendimiento estudiantil, sobre la aplicación de un determinado proceso metodológico y sobre la actividad de los docentes, entre otros aspectos. El desarrollo creciente de la ciencia, la técnica y la tecnología, alcanza en la actualidad todos los campos del saber. Este alcanza a los sistemas educativos en todos los procesos que en ellos se producen, en la búsqueda constante de la calidad educativa. Uno de los aspectos en los que más influye el desarrollo científico en todos los campos, es el diseño curricular.

El diseño curricular en todos los niveles educativos está muy relacionado con las políticas educativas y el desarrollo de la ciencia pedagógica en todos sus campos, especialmente en el de la didáctica y el currículo, así como en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la comunicación, vital en estos tiempos en el que las condiciones en las cuales se implementan los currículos, están medidas por la tecnología con una prevalencia de los entornos virtuales de aprendizaje. (Benavides y Manzano, 2020)

Sobre el currículo y el diseño curricular se han referido numerosos autores. Sin embargo, no es igualmente comprendido por todos. En opinión del término currículo, aun cuando su aceptación como tal supera los cuarenta años, se sigue viendo como un símil de planes de estudio y programas, y no siempre se explica desde referentes más fuertes que incorporen posiciones epistemológicas, ontológicas y



pedagógicas que se acerquen más a la realidad que se trata de recoger en este y que es necesario modificar a partir de los saberes que el currículo nos permite incorporar. (Gimeno et al., 2012)

El proceso curricular tiene tres componentes esenciales: el diseño curricular, el desarrollo curricular y la evaluación curricular.

El diseño curricular según es el eslabón del proceso curricular donde se determina de acuerdo con las leyes de la Didáctica de la Educación Superior, la concepción que se tiene de la formación del profesional y la cultura que lo sustenta, contenido en el modelo del profesional que revisa el perfil profesional y de egreso. (Bernal et al., 2019)

Addine et al. (2000) señalan que el diseño curricular puede entenderse como: una dimensión del curriculum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (s. p.)

Para Perilla (2018) el proceso de diseño curricular debe realizarse a partir de un proceso de investigación en el que:

confluyan los diferentes intereses, necesidades y exigencias de quienes aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, los expertos curriculares y los expertos disciplinares. De esta consolidación de exigencias se estructuran los objetivos curriculares, para ser materializados en otros elementos pedagógicos que lleven a materializar las finalidades planteadas para la experiencia curricular. (p. 14)

Este punto de vista a juicio de las autoras, involucra desde la etapa de diseño, la evaluación futura del currículo. De acuerdo con estos elementos, así se deberá planificar también, como va a ser evaluado el currículo permanente y



sistemáticamente.

Respecto al desarrollo curricular, Zabalza (2000) señala en su texto que este es: un proceso de construcción social en el cual se toman decisiones que conducen a elaborar y poner en práctica propuestas curriculares pertinentes, oportunas y flexibles. Su construcción no debe verse como algo acabado, sino como hipótesis o supuestos de trabajo que se pueden reformular, acordes con el desarrollo de la práctica educativa. (p. 125)

El desarrollo curricular es entonces, un proceso dinámico, que debe promover la reflexión y la crítica sobre la actuación de los sujetos educativos. Para realizarlo, debe haber una relación dialógica continua con los estudiantes, con los docentes, con los graduados y con la oferta académica, incluso con el mundo del trabajo y los empleadores que reciben a los graduados universitarios.

En este sentido, el desarrollo curricular es “proceso de reconstrucción del currículo, por parte de estudiantes y profesores, mediante experiencias educativas que favorecen de manera conjunta su transformación” (Zabalza, 2000, p. 126).

La evaluación curricular, proceso curricular en el que estamos poniendo atención prioritaria en este manual, también ha sido definida por distintos autores.

Vílchez (2005) señala que la evaluación curricular es un “proceso participativo de delinear, obtener y analizar información útil para contrastarla con un patrón determinado, a fin de juzgarlo y tomar decisiones respecto a la concepción, estructura, funcionamiento y resultados del currículo” (como se citó en Fonseca y Pereira, 2011, s. p.).

Por su parte Jáuregui (2015) la evaluación curricular es:

Es el proceso dinámico, sistemático y continuo que permite valorar la pertinencia del plan de estudios con el contexto sus necesidades, problemas y tendencias, así como los diferentes componentes de la realidad institucional; su punto de partida debe estar centrado en la



convicción que al evaluar el currículo se abren las oportunidades para mejorar. Debe estar fundamentada en la objetividad y la confiabilidad de quienes realizan la evaluación con la intención de mantener un alto grado de validez, relevancia, alcance y pertinencia. (p. 4)

Por su parte Bernal et al. (2019) consideran que la evaluación es:

La dimensión curricular que posee el sentido de retroalimentar el propio proyecto; y si entendemos el curriculum como dinámica, resulta que su evaluación no es un acto final, sino que va ocurriendo a lo largo del desarrollo del propio proyecto, en sus diversas fases. (p. 29)

Según Valderrama y Dallos (2019) la evaluación curricular “es un insumo central para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el aseguramiento de la calidad de estos” (p. 42).

Como se puede apreciar, estos autores conceden importancia a la evaluación curricular en el sentido de que permite obtener y analizar información útil que se puede comparar con el modelo idea contenido en el diseño curricular, para valorarlo y proceder a la toma de decisiones acerca de qué aspectos deben ser cambiados. Es decir, la evaluación curricular permite estudiar permanentemente, la pertinencia del plan de estudio.

1.4. Preguntas para la reflexión

- ¿En el análisis de las diferentes definiciones de currículo, qué encontramos: mayores diferencias que semejanzas o mayores semejanzas que diferencias? Fundamente su respuesta.
- Revise el diseño curricular que sirve de base a la materia que imparte. ¿Se refleja relación entre los componentes del sistema de contenidos? ¿Qué propuestas haría para mejorar el carácter de sistema de los contenidos en el diseño curricular?



Capítulo 2



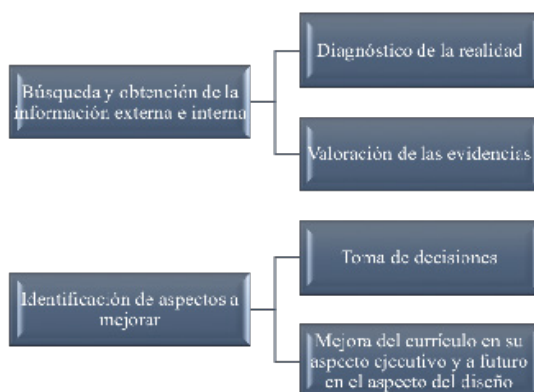
¿Cómo hacer la
evaluación curricular?

Recomendaciones metodológicas

Siguiendo a Jáuregui (2015), el proceso de evaluación curricular se realiza en dos etapas y cuatro pasos: la etapa de búsqueda y obtención de la información externa e interna con los pasos diagnóstico de la realidad y valoración de las evidencias, y la etapa de identificación de aspectos a mejorar, con sus pasos toma de decisiones y mejora del currículo en su aspecto ejecutivo y a futuro en el aspecto del diseño. Estas etapas y pasos se ilustran en la Figura 4.

Figura 4

Pasos en el proceso de evaluación curricular



De acuerdo con esos pasos, se proponen a continuación un conjunto de recomendaciones que pueden ayudar a esclarecer qué se debe evaluar y cómo hacerlo. Se presentan una serie de preguntas a las cuales se les irá dando respuesta.

2.1 ¿Quiénes son las personas que realizan la evaluación curricular?

La evaluación curricular es un proceso curricular en el que intervienen varios actores. Jáuregui (2015) considera que para realizar la evaluación curricular

deben participar:

- Director del Programa: Como principal responsables y autoridad en el programa académico.
- Comité curricular: instancia que tiene la responsabilidad directa en asuntos de currículo, entre sus funciones se encuentran la valoración permanente de planes de curso, plan de estudios, y demás actividades académicas que influyan de forma directa en el resultado del plan de estudios.
- Equipo de profesores designados: Son dos o más profesores designados por la dirección del programa académico para realizar la evaluación del currículo y sus resultados deben ser sometidos a discusión y aprobación por el comité curricular.
- Experto externo: persona contratada por la institución para realizar la revisión de la pertinencia del plan de estudios. (p. 5)

Coincidimos con Jáuregui (2015) en que hay otros actores importantes en la evaluación curricular en la educación superior:

- Los estudiantes que están siendo protagonistas del programa o proyecto curricular que está siendo evaluado.
- Los graduados que cursaron el proyecto que está siendo evaluado.
- Y los empleadores (directores de empresas, personal de talento humano, rectores de unidades educativas y otro personal que tiene la responsabilidad de verificar la calidad del capital humano que recibe, que ha sido formado con el programa que está siendo evaluado.



2.2 ¿Cuándo debe emplearse la evaluación curricular?

En opinión de Ibarra (2002), la evaluación curricular puede emplearse de dos maneras:

En un momento previo a la acción, para detectar el mayor número de problemas posibles antes de que se manifiesten, de forma tal que se asegure la coherencia entre las acciones proyectadas y su adaptación a los objetivos; y, durante la acción, para poner de manifiesto las situaciones en las cuales es necesario actuar para encausar el proyecto educativo a sus objetivos. (como se citó en Fonseca y Pereira, 2011, s. p.)

De acuerdo con la información disponible en el momento en que se vaya a evaluar, Ibarra (2002) señala que hay dos tipos de evaluación curricular:

La evaluación procesual, que opera durante la etapa de diseño, instrumentación y operación. Es un proceso destinado a conservar o modificar el currículo aun cuando no se tengan los resultados finales del proceso de enseñanza-aprendizaje; y,

La evaluación acumulativa, se da cuando se examinan los siguientes elementos contentivos del proyecto curricular y la relación entre el sistema de evaluación, el plan de estudios y los objetivos curriculares, con la finalidad de determinar si el currículo, considerado como sistema, está funcionando adecuadamente y produciendo los resultados esperados. (como se citó en Fonseca y Pereira, 2011, s. p.)

2.3 ¿Qué debo tener en cuenta para hacer una correcta evaluación curricular?

Para realizar una correcta evaluación curricular, se deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los niveles de concreción del currículo que son:

a) El Macro currículo, representado por el Modelo Pedagógico (ULVR, 2019) y por el proyecto curricular de la carrera en su conjunto, expresado en sus objetivos generales y perfil de egreso.

El Modelo Pedagógico se sustenta en un enfoque determinado del desarrollo del hombre y de la sociedad. Por ello, la evaluación curricular, debe considerar la concepción que se tiene acerca de la formación de los estudiantes, expresada en principios institucionales que sirven de base al macro currículo. Ellos deben incluir valores universales como la honestidad, el compromiso, el respeto, la solidaridad y otros más particulares de acuerdo con la visión de cada institución, como pueden ser la autonomía responsable, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integridad, así como la autodeterminación para la producción del pensamiento y el conocimiento.

En el macro currículo se expresa la filosofía que caracteriza a la universidad, el currículo concibe la educación en su sentido amplio. En el caso concreto de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, se concreta el sistema de influencias direccionadas hacia el cumplimiento de la misión y visión institucional y la consecución de los resultados de aprendizajes que demanda la formación del profesional laico, organizadas en los procesos de formación, investigación y vinculación considerados en el diseño curricular.

El diseño curricular en las carreras de la ULVR, se ha estructurado tomando como punto de partida las regulaciones del Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019) en tres Unidades de organización curricular:

1. Unidad básica. Introduce al estudiante en el aprendizaje de las ciencias y disciplinas que sustentan la carrera; sus metodologías e instrumentos; así como en la contextualización de los estudios profesionales;
2. Unidad profesional. Desarrolla competencias específicas de la profesión, diseñando, aplicando y evaluando teorías, metodologías e instrumentos para el desempeño profesional específico; y,
3. Unidad de integración curricular. Valida las competencias profesionales



para el abordaje de situaciones, necesidades, problemas, dilemas o desafíos de la profesión y los contextos; desde un enfoque reflexivo, investigativo, experimental, innovador, entre otros, para lo que se debe tener en cuenta el modelo educativo institucional, y los sustentos pedagógicos que recoge el Modelo Pedagógico de la ULVR (2019) que son:

1. Posición del estudiante como sujeto activo y constructor de su conocimiento.
 2. Reacomodación cognitiva para la interpretación, construcción, consolidación y reconstrucción del conocimiento sobre la base de la comunicación, la meta cognición y el vínculo emocional afectivo proactivo de los componentes personales del proceso educativo.
 3. Desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e innovador, que favorezca la autonomía y la construcción de narrativas del estudiante.
 4. Aplicación del conocimiento en situaciones vivenciales de su entorno y la solución de problemas reales de la profesión, como vía esencial en la profesionalización de la enseñanza y el desarrollo de altos estándares axiológicos.
 5. Orientación del proceso pedagógico hacia el logro de resultados de aprendizaje, declarados en el perfil profesional de las carreras y materializados en los niveles macro, meso y micro curricular, entre otros.
- b) El Meso currículo, representado por los programas de estudios en las unidades de formación curricular, su campo de formación profesional, y el semestre, el cual se trabaja metodológica y didácticamente por los colectivos de docentes.

La flexibilidad curricular se refiere a “la apertura de límites y de las relaciones entre campos, áreas y contenidos del currículo; y (...) al grado de apertura de los cursos y las actividades académicas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes” (Díaz, 2005, como se citó en Escalona, 2008, p. 148).

Es importante determinar si el diseño curricular elaborado, toma en cuenta la flexibilidad porque en el desarrollo de este, se considera la actualización permanente de las asignaturas, se permite que los estudiantes elijan los itinerarios que deseen cursar, incluso que puedan cursar itinerarios que no sean los de su malla curricular o que puedan tomarlos como educación continua con posterioridad a su salida de la universidad o a través de la educación posgraduada,

Otra forma en la que se puede evaluar la flexibilidad curricular, es a través de la presencia de itinerarios. Los itinerarios son trayectorias de aprendizaje que profundizan en un ámbito específico de la formación profesional, con actividades complementarias para el fortalecimiento del conocimiento el perfil de egreso con relación al objeto de estudio de la carrera. (CES, 2019)

Los itinerarios deben ser estructurados de forma que los estudiantes puedan transitar por ellos ya nivel general, puedan seleccionar itinerarios presentes en otras carreras. Ello tributa a la integración y a la diversificación curricular. En relación con la integralidad curricular, una de sus formas es la articulación horizontal y vertical de los contenidos, evitar la rigidez de materias secuenciales como prerrequisitos, y lograr la mejora de la fluidez y tránsito del estudiante por todo el diseño curricular.

Además, es conveniente considerar la práctica profesional y vinculación con la comunidad, la misma que favorece para que los estudiantes tengan acceso a una amplia gama de situaciones y problemas profesionales, y enfrentar su solución desde los aprendizajes obtenidos en las asignaturas que han cursado, a la vez, que se vinculan a actividades prácticas como parte del componente académico (prácticas de aplicación y experimentación) de las asignaturas que se cursan desde el primer semestre. En este aspecto, el contenido que se aborda es eminentemente profesional, es decir, conocimientos, habilidades y valores

profesionales ligados a la práctica.

La integralidad se manifiesta, en que el diseño y el desarrollo del currículo tomen en cuenta la interdisciplinariedad en sus distintas formas: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad al situar la asignatura en el área del conocimiento que le corresponde, interactuando con el resto de las asignaturas del semestre en el análisis, estudio y posible solución de problemas reales de la práctica, a través de los proyectos integradores de saberes.

Por ello, la integralidad en el meso currículo, considera la investigación formativa en el proceso de formación académica como contenido y metodología, de manera que esta se trate a lo largo del desarrollo del currículo como eje transversal de la transmisión y producción del conocimiento en contextos de aprendizaje; posibilitando el desarrollo de competencias investigativas por parte de los estudiantes, así como la innovación de la práctica en todas las áreas del saber inherentes a las diferentes carreras y como asignatura que puntualiza y sistematiza estos saberes.

La diversificación curricular toma en consideración la adecuación y enriquecimiento del diseño curricular de modo que este responde a las necesidades, demandas y características de los estudiantes y que los proyectos académicos que se desarrollen, se realicen y orienten al desarrollo de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, que surgen de los problemas fundamentales que integran el objeto de estudio de la profesión.

También se expresa la diversificación curricular en la combinación de clases tanto en las aulas como a través de las plataformas virtuales, foros virtuales y presenciales donde se generen análisis y conclusiones, desarrollo de estudio autónomo que invite a la reflexión, la valoración y debates donde se generen conclusiones. El uso de los softwares virtuales debe hacerse de forma abierta y masiva. Y tomar en consideración todas las características y formas de implementación de la modalidad híbrida.

La metodología en la implementación del diseño curricular, debe dirigirse a favorecer el aprendizaje autónomo mediante el trabajo independiente,

la búsqueda bibliográfica y el desarrollo de tareas integradoras, dirigidas esencialmente a prepararlos para resolver con eficiencia los problemas de la práctica educativa con independencia y flexibilidad, así como de un pensamiento reflexivo que le posibilite orientarse con originalidad en la solución de problemas. Esto requiere un trabajo colegiado de los docentes en la aplicación de estrategias y técnicas didácticas que hagan exitosa la implementación del diseño curricular. Las metodologías que se aplicarán en el proyecto.

c) El Micro currículo, que es la concreción del programa de estudios de cada asignatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la clase, donde también se integra el trabajo individual y en colectivo de los docentes en el diseño en la estructuración misma de los componentes didácticos de la clase. La clase es el elemento esencial que garantiza el diseño curricular y donde se puede evaluar curricularmente la forma en que se concretan en este nivel, la concepción plasmada en el macro currículo, lo diseñado en el meso currículo, desde la vinculación con la realidad en la cual se va implementa el diseño curricular y la evaluación curricular, que se tendrá en el proceso de retroalimentación continuo que de la aplicación y sistematización de los diferentes niveles de concreción curricular.

2. Relaciones que pueden establecer en el proceso curricular, entre el macro, meso y micro currículo

La evaluación curricular deberá tener en cuenta las relaciones que se establecen entre:

a) El modelo pedagógico de la universidad y el perfil profesional de la carrera, que es una relación de subordinación, cuando se toma como punto de partida un modelo educativo basado en resultados de aprendizaje, por ejemplo, que hace énfasis en el desarrollo en los estudiantes de competencias genéricas y específicas reflejadas en los diseños curriculares de cada carrera.



b) Los objetivos generales y específicos del diseño curricular¹ y los objetivos específicos generales de las asignaturas. Para expresar un ejemplo, se toma de carrera de Psicopedagogía (ULVR, 2021a). El objetivo general de la carrera es:

Formar profesionales en el área de la Psicopedagogía con sólidos conocimientos teórico-prácticos en la generación y aplicación del conocimiento educativo en los campos del diagnóstico, intervención y tratamiento a trastornos y dificultades en los procesos de aprendizaje y otras necesidades educativas desde la etapa de la niñez hasta la edad adulta, contribuyendo a la inclusión y atención a la diversidad con sentido ético y responsabilidad social, de acuerdo a los lineamientos establecidos en el Plan Nacional de desarrollo y en los organismos nacionales e internacionales que atienden estas etapas. (p. 3)

Y se toma el objetivo específico:

Utilizar instrumentos psicopedagógicos que permitan explicar el aprendizaje humano y realizar intervenciones para prevenir o mejorar el comportamiento y rendimiento académico integrando equipos inter y multidisciplinarios. (ULVR, 2021a, p. 3)

Estos objetivos se materializan en los objetivos de las asignaturas: por ejemplo, en las asignaturas Intervención Psicopedagógica I y II, quienes recogen entre sus aspiraciones, que los estudiantes puedan:

Intervención Psicopedagógica I:

- Identificar estrategias e instrumentos de intervención psicopedagógica en el contexto educativo.
- Aplicar métodos de intervención considerando características individuales y grupales. (ULVR, 2021a, p. 27)

¹ Para profundizar en las orientaciones bajo las cuales se diseñaron los currículos (2021), ver el material ULVR (2021). Lineamientos para el diseño de las carreras ULVR 2021. Rectorado Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. (Documento digital)

Intervención Psicopedagógica II:

- Diseñar estrategias de intervención psicopedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas en el contexto escolar y familiar.
- Planificar estrategias de intervención para la atención a casos de necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. (ULVR, 2021a, p. 29)

Como se puede observar, los objetivos de las asignaturas de subordinan y tributan al logro de los objetivos del currículo, desde lo conceptual, procedimental y actitudinal expresados en ellos.

c) El perfil profesional de la carrera con la misión y visión de la carrera. En este sentido la relación es de coordinación en la formación del profesional. Por ejemplo, en la carrera de Educación Inicial, algunos de los desempeños académicos esperados son:

- Utilizar la investigación-acción (metodología de la investigación) en los procesos de diagnóstico, diseño, planificación, ejecución, evaluación y sistematización de la realidad educativa en los contextos sociales y familiares.
- Interactuar con grupos humanos heterogéneos involucrados en el proceso de atención a la primera infancia, con énfasis en la orientación familiar.
- Mostrar habilidades para la aplicación de las bases científicas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares del nivel de educación inicial.
- Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar programas - proyectos educativos contextualizados, flexibles y adaptados a las necesidades de aprendizaje de los sujetos educativos. (ULVR, 2021b, p. 4).

Estos desempeños se relacionan con la Misión y visión de la carrera que son:



Misión: La Carrera de Educación Inicial de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, forma profesionales con sentido ético, humanista reflexivo, pensamiento crítico y conocimiento del contexto nacional; capaces de transformar e innovar procesos sociales en beneficio de la infancia, a partir de la investigación educativa para determinar necesidades y aportar soluciones científico – tecnológicas como eje fundamental de su formación integral.

Visión: La Licenciatura en Educación Inicial se proyecta como un espacio pedagógico innovador que sirve de referente en la producción investigativa de los procesos formativos y educativos de nuestros profesionales, con la perspectiva de consolidar comunidades académicas locales que permitan la reflexión y solución a las problemáticas sociales. (ULVR, 2016, p.2)

d) Entre el perfil profesional de la carrera con los resultados de aprendizaje que recoge el perfil de egreso de la carrera. Esta relación se centra en la interacción o coordinación entre estos componentes del diseño curricular. Así, por ejemplo, se espera que el profesional de Educación Básica pueda: “Dominar y aplicar las teorías, modelos cognitivos, pedagógicos y didácticos del aprendizaje [lo cual se logra cuando el egresado es capaz de] diseñar, planificar y ejecutar proyectos educativos comunitarios y programas de aprendizajes de acuerdo con la realidad sociocultural”. (ULVR, 2021c, p. 4)

e) Entre los resultados de aprendizaje que recoge el perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de cada asignatura que aporta al logro del perfil. Esta relación es de subordinación. Para ejemplificar, un resultado esperado en el perfil de egreso de la carrera de Educación Básica es: “Formular y resolver problemas en lenguaje matemático vinculado a situaciones y problemas prácticos de la vida cotidiana y social”. (ULVR, 2021c, p.21). Este resultado del perfil de egreso se concreta en los resultados de aprendizaje de las siguientes asignaturas:

Didáctica del Pensamiento Lógico Matemático I, que tiene como resultados de

aprendizaje.

- Aplica estrategias, recursos didácticos y metodológicos para la intervención educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.
- Dirige procesos didácticos significativos, que propicien la interdisciplinariedad, creatividad y metacognición. (ULVR; 2021c, p. 22)

Didáctica del Pensamiento Lógico Matemático II, que tiene como resultados de aprendizaje:

- Analiza procedimientos para la resolución de problemas aritméticos.
- Interpreta las teorías de aprendizaje de las matemáticas para decidir métodos de enseñanza, estrategias didácticas y recursos en el área de las matemáticas.
- Diseña propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático
- Realiza adaptaciones curriculares de la matemática a los contextos socioeducativos de los estudiantes. (ULVR, 2021c, p. 27)

f) Entre los resultados de aprendizaje que recoge el perfil de egreso con los contenidos disciplinares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que aportan al logro del perfil. Esta relación se concreta al analizar la subordinación que existe entre los resultados plasmados en el perfil del egreso del graduado, con los contenidos mínimos declarados en cada una de las asignaturas. Para ejemplificar se toman dos asignaturas del tronco común de las carreras de Educación. Se observan relaciones entre el resultado de perfil de egreso: “Promover espacios, ambientes y experiencias de aprendizajes abiertos, democráticos, interculturales e inclusivos” (ULVR, 2021a, 2021b, 2021c) y los contenidos mínimos de las asignaturas que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Relación entre desempeño del perfil de egreso, con asignaturas y sus contenidos mínimos

Asignatura	Contenidos mínimos
Expresión musical en (cada una de las carreras)	La educación musical y su importancia para el desarrollo. Teoría y discurso musical: ejecución de instrumentos. La audición musical: desarrollo de la sensorialidad auditiva. Terapia Musical. Expresión musical en la educación. Ritmo y movimiento. Proceso de enseñanza y aprendizaje de las canciones.
Inclusión y atención a la diversidad.	Fundamentación Teórica de la Educación Inclusiva. Relación entre la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Tipos de apoyos. La respuesta a la Diversidad desde el Currículo, su adaptación. Proyectos Educativos.

g. Las relaciones entre macro, meso y micro currículo también se dan desde el enfoque curricular del modelo pedagógico de la ULVR; que se concreta en el trabajo metodológico y didáctico de la carrera, el cual tiene una relación de coordinación con la concepción didáctica que se asume materializada en la estructuración de los componentes didácticos en las diferentes asignaturas y hasta la clase, que potencian:

- El trabajo por la formación científica de los estudiantes, a través de estrategias metodológicas basadas en problemas y en proyectos; teniendo en cuenta los intereses, necesidades y aspiraciones del estudiante, la universidad, la comunidad, y la política educativa del país.

- El protagonismo de los estudiantes en el aprendizaje, con énfasis en sus intereses, tener en cuenta su singularidad y problemas, así como sus potencialidades para aprender, con autonomía y responsabilidad en su aprendizaje, tomar decisiones y realizar las tareas que mejor respondan a sus posibilidades, aprovechando los escenarios formativos en los que participa, especialmente las experiencias personales y laborales, así como las relacionadas con ambientes de aprendizaje como la práctica preprofesional y la vinculación con la sociedad.
- La contextualización que promueve el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad, la aceptación y apertura a la interculturalidad, así como el reconocimiento de la importancia que tiene el ambiente donde se desarrolla la educación, el papel que este tiene y la interacción con él.
- El trabajo colaborativo, donde se privilegie el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica interactiva, en equipo, como función compartida, en la que los docentes y estudiantes son corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

2.4. ¿Qué subdimensiones e indicadores deberían tenerse en cuenta para realizar la evaluación curricular de contenidos?

Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Diseño curricular de contenidos	Macrocurrículo	Pertinencia de las asignaturas.
		Correspondencia entre los contenidos y el perfil de egreso.
		Correspondencia de los contenidos con los problemas profesionales de la profesión.
		Correspondencia de las asignaturas con el perfil profesional.
		Correspondencia entre contenidos y objetivos de la formación profesional.
	Mesocurrículo	Articulación horizontal de los contenidos en la carrera.

		Articulación vertical de los contenidos en la carrera.
		Consideración de la investigación formativa como asignatura.
		Consideración de la investigación formativa como eje transversal.
		Consideración de la práctica preprofesional en relación con el perfil profesional de la carrera.
	Microcurrículo	Relación entre objetivos de la asignatura y contenidos mínimos de la asignatura.
		Relación entre contenidos mínimos de la asignatura y perfil de egreso.
		Relación entre los contenidos de las unidades o temas entre sí.
		Relación de los contenidos mínimos de la asignatura con las metodologías propuestas.
		Relación de los contenidos mínimos con la evaluación propuesta.
Desarrollo curricular de contenidos	Mesocurrículo	Interacción entre diferentes campos del diseño curricular.
		Apertura a la elección del estudiante de campos y áreas de estudio.
		Inclusión de actividades de acuerdo con las necesidades educativas de los estudiantes.
		Actualización permanente de los componentes de las asignaturas.
		Revisión de la articulación horizontal y vertical.
	Microcurrículo	Planificación didáctica flexible.
		Actualización permanente de los contenidos.
		Empleo de metodologías favorecedoras del desarrollo.
		Evaluación de los aprendizajes que responda a los generales y específicos.
		Evaluación de los aprendizajes que responda a los resultados de aprendizaje.
		Relaciones de los contenidos con la práctica preprofesional.
		Relaciones de los contenidos con la investigación formativa.

2.5 Pregunta para la reflexión y ejercitación

a) De acuerdo a la asignatura que imparte, justifique las relaciones que encuentra entre: los resultados de aprendizaje que recoge el perfil de egreso con los resultados de aprendizaje de cada asignatura; y entre los resultados de aprendizaje que recoge el perfil de egreso con los contenidos disciplinares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de su asignatura. Llegue a conclusiones.

Conclusiones

1. La evaluación del currículo debe ser sistémica, es decir, que abarque todos los aspectos del currículo y debe ser idónea, suficiente de entender y debe servir para interpretar los hechos que se han producido en relación con lo planificado o diseñado. Debe adquirir vida en los estudiantes y docentes, por lo que nos da la evaluación curricular, es la evaluación del diseño curricular, de su ejecución y por ello, los resultados de la educación que hemos logrado en nuestros estudiantes.
2. La evaluación curricular debe involucrar a toda la comunidad educativa, quienes proporcionarán la información que permita tener datos cuantitativos y cualitativos sobre el diseño y el desarrollo curricular, por lo que cuando hablamos de evaluación curricular, estamos considerando que es un proceso de investigación curricular.
3. La evaluación curricular de los contenidos debe considerar diversas relaciones existentes en el diseño curricular que se materializan en el desarrollo curricular, por lo que son esenciales identificarlas y estudiarlas: por ello, la evaluación curricular de contenidos no solo debe atender a cómo estos han quedado estructurados, sino también a las relaciones que se



Bibliografía

- Addine, F., González, M., Ortigoza, C., Batista, L., Pla, R., Laffita, R., Quintero, G., Benito, J., Silveiro, M., Castillo, M., y Fuxá, M. (2000). *Diseño curricular*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. <https://bit.ly/3RgO0sy>
- Basantes-Moscoso, D., Estrada-Cherres, J., y Arteño-Ramos, R.. (2019, 21 de diciembre). Acercamientos epistemológicos y gnoseológicos del currículo: una revisión desde los fundamentos. *Polo del conocimiento*, 2(12), 213-233. <https://bit.ly/3ekuPiG>
- Benavides, M., y Manzano, P. (2020, enero-junio). Evaluación curricular e investigación. Un recuento de lo hecho en el INEE de México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), 1-23. <https://bit.ly/3AJyBK5>
- Bernal, A., Cevallos, J., Guerrero, J., Cedeño, G., Goyes, A., y Peñafiel, R. (2019). *El diseño curricular y la didáctica, ejes fundamentales en la educación superior contemporánea*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo. <https://bit.ly/3AISp0i>
- Consejo de Educación Superior. (2019). *Reglamento de Régimen Académico* [RPC-SO-08-No. 111-2019]. Registro Oficial 473 del 23 de abril de 2019. <https://bit.ly/3CYoCDD>
- Escalona, L. (2008, enero-abril). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliográfica*, 22(44), 143-160. <https://bit.ly/3BaciP8>
- Fonseca, N., y Pereira, L. (2011, junio). La evaluación curricular en la Universidad del Zulia: Casos Facultades de Odontología y Ciencias

- Económicas y Sociales. *Paradigma*, 32(1), 7-31. <https://bit.ly/3e7Eb18>
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P., y Clemente, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2ª ed.). Morata. <https://bit.ly/3ROHd9p>
- González, M., Hernández, A., Hernández H., y Sanz, T. (2003). *Curriculum y formación profesional*. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. <https://bit.ly/3RuGHgr>
- Hurtado, F. (2020, julio-diciembre). Planificación y evaluación curricular, elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare*, 5(2), 1-18. <https://bit.ly/3ALxeKO>
- Jáuregui, T. (2015). *Metodología para la evaluación curricular*. Universidad de Santander. <https://bit.ly/3CTpo4r>
- Larrea, E. (2014). *El currículo de educación superior desde la complejidad sistémica*. <https://bit.ly/3enH5ze>
- Loret de Mola, L., Rivero, R., y Pino, M. (2012). La configuración curricular desde la atención a la diversidad en el proceso formativo universitario. *Humanidades Médicas*, 12(3), 464-486. <https://bit.ly/3CTx8nl>
- Malagón, L., Rodríguez, L., y Nández, J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad de Tolima. <https://bit.ly/3ejsRyZ>
- McCormick, R., y James, M. (s.f.). Enfoques generales. En *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/3q7KZia>
- Navarro, N., Falconí, A., y Espinoza, J. (2017, octubre-diciembre). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. <https://bit.ly/3Rf0ikZ>

- Osorio, M. (2017, enero-junio). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <https://bit.ly/3RA52Se>
- Perilla, J. (Comp.) (2018). *Dirseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Universidad Sergio Arboleda. <https://bit.ly/3efLnsc>
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(1), 459-483. <https://bit.ly/3qd9gmN>
- ULVR. (2016). *Documentos de planificación de la carrera de Educación Inicial*. [Documento no publicado. Su uso está limitado a los fines de esta investigación].
- ULVR. (2019). *Modelo pedagógico de la ULVR*. [Documento no publicado. Su uso está limitado a los fines de esta investigación].
- ULVR. (2021a). *Diseño de la carrera Psicopedagogía*. [Documento no publicado. Su uso está limitado a los fines de esta investigación].
- ULVR. (2021b). *Diseño curricular de la carrera de Educación Inicial*. [Documento no publicado. Su uso está limitado a los fines de esta investigación].
- ULVR. (2021c). *Diseño de la carrera de Educación General Básica*. [Documento no publicado. Su uso está limitado a los fines de esta investigación].
- Valderrama, L., y Dallos, Y. (2019, enero-junio). Evaluación curricular proceso para mantener la calidad y pertinencia de los programas de educación. *Revista Cultura del Cuidado Enfermería*, 16(1), 40-50. <https://bit.ly/3AJyzSt>
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular* (8ª ed.). Narcea. <https://bit.ly/2lRNrLQ>

*Recomendaciones metodológicas para la evaluación
curricular de contenidos en las Carreras de
Educación en la Universidad Laica VICENTE
ROCAFUERTE de Guayaquil*

*Margarita León García
Kenya García Huayamayo
Mónica Villao Reyes*



ISBN: 978-9942-617-01-9



9 789942 617019