

# La Evaluación del Currículo Centrado por Competencias en el Sector Universitario

*Clever García Colmenares*

Biografía del autor

## Resumen

Al tener en cuenta la envergadura que tiene la evaluación curricular desde el sector universitario la presente investigación buscó reconocer y responder a la urgente parvedad de describir los aspectos teóricos presentes en la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario. Por lo que el investigador consideró necesario aproximarse desde el hecho investigativo y poder así concebir una imagen contextualizada con profundo sentido epistemológico y axiológico sobre la Evaluación del Currículo centrado por Competencias en el Sector Universitario, desde una mirada cualitativa generando así, un marco referencial base para futuras investigaciones adaptado al contexto universitario venezolano.

Palabras claves: evaluación curricular, curriculum proyectos educativos, diseño curricular, competencias

# The Evaluation of the Competency-Centered Curriculum in the University Sector

## Abstract

Taking into account the scope of the curricular evaluation from the university sector, this research sought to recognize and respond to the urgent need to describe the theoretical aspects present in the evaluation of the curriculum for competencies in the university sector. For what the researcher considered necessary to approach from the investigative fact and thus be able to conceive a contextualized image with deep epistemological and axiological sense about the Evaluation of the Curriculum centered by Competencies in the University Sector, from a qualitative view thus generating a base frame of reference for future research adapted to the Venezuelan university context.

Key words: curriculum, curriculum educational projects, curriculum design, skills

## **1. INTRODUCCIÓN**

El currículo revela un locus de interacción donde se entrelazan individuos, técnicas y diversidades contextuales, en aras de sistematizar el acervo de principios y fisionomías esenciales de la práctica curricular; el currículo como proceso perfectible en el devenir del tiempo, exige de la evaluación como herramienta que busca determinar el logro de los fines propuestos por las instituciones universitarias; el término evaluación circunscribe una semántica sinonímica amplia y rica en polisignificados, muchos de ellos, asociados al control y cuantificación de los resultados que se decantan tanto de forma cualitativa como cuantitativa, resultado que será estimado como favorable o desfavorable por parte de los actores que conforman el contexto en el cual se desarrolla el diseño curricular.

El vocablo evaluar ha sido permeado por una atmosfera eficientista (Brovelli, 2001) en la que habitualmente se le coliga al campo semántico del control y seguimiento, no obstante, tal visión resulta ser poco pertinente para la consecución de una evaluación eficaz, dado que solo se limita a considerar logros finales, sin tomar en cuenta los procesos y acciones que deben ejecutar. Evaluar desde un conjunto de parámetros eficientistas supone ceñirse de forma irrestricta al dato de un quehacer meramente medible, éste (dato) considerado como imprescindible y orientativo para lograr evaluar o valorar una determinada situación del proyecto curricular, por ello, apremia “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).

En tal sentido, viabilizar una evaluación curricular bajo la perspectiva del control, resulta ser conflictivo, ambiguo y en muchos contextos desorientadores, ya que no se direcciona hacia un significado preciso, que explicita su arjé conceptual. En consecuencia, se trata de mostrar de forma constructivista (Guba y Lincoln, 1989) cómo desde el discurso basado en la hermenéutica procesual, continua y situada se logra hacer germinar una operacionalización e instrumentalización de una evaluación crítica, reflexiva, negociada e interactiva en la cual se tenga como norte epistémico la mejora de la calidad de la praxis educativa y por ende, el potenciamiento del andamiaje curricular.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Hilvanar argumentos sobre la retórica circunscrita a la semántica evaluativa, resulta ser una labor compleja, en virtud de que la misma ha de trabajarse desde sus diversas fisionomías tanto categóricas y objetivables, así como sus procedimientos de desarrollo y concisión; por ello, tal cavilación invita y la vez conmina el empleo de una metódica exploración; que propicie una mirada ponderada, que logre develar desde una evaluación procesual, continua y situada las teorías cardinales que fundamentan y confieran soporte ontológico y epistemológico a la evaluación curricular en el sector universitario.

Partiendo del constructo epistémico de evaluación curricular entendido como un proceso sistemático y continuo que permite valorar la pertinencia del currículo o proyecto educativo en sus distintos componentes como son: el Diseño curricular, el plan de estudio y las diferentes áreas de estudios; tomando en consideración elementos tales como: el contexto, las necesidades, problemas y tendencias, así como los diversos factores de las realidades circunscritas en el sector universitario.

Desarrollar la convicción de que al evaluar el currículo se abren oportunidades para transformar y renovar los proyectos educativos, hace necesario promover espacios de cavilación y de evaluación; dado que los avances del conocimiento y las tecnologías van originado nuevas tendencias en la educación, lo que implica que el currículo debe ir transformándose con éstas. Devenir en la cual los individuos adquieran un sentido transformativo de su realidad y su contexto, en virtud de que éste, es el ineludible instrumental que gesta desde su intersubjetividad (Husserl, 1985) al modo husserliano; no como una expresión monológica del juicio privativo sino como locución relacional, en la cual se instaura

un proceso dialéctico con los otros, en la cual la diversas implicaciones circunscriben elementos culturales, sociales, políticos y de contexto que están insertos en el proceso de la evaluación curricular.

En Venezuela, actualmente existen escasas instituciones universitarias que han adoptado el enfoque por competencias, el cual no está exento de los cánones de la evaluación curricular, por lo cual debe examinarse si mediante la evaluación curricular de sus diversas propuestas pedagógicas, modelos y proyectos educativos se promueve el desarrollo de competencias declaradas en los diferentes perfiles de egreso.

Es oportuno rescatar que existen dos discursos, uno apoyado en una argumentación cimentada en el paradigma científico (Guba y Lincoln, 1983) versus un discurso que responder una arjé constructivista que procura hacer germinar una operacionalización e instrumentalización de una evaluación curricular crítica, reflexiva, contextualizada que este “estrechamente ligada con los procesos de construcción de conocimiento acerca de lo social” (Tamayo, 2010, p.110), en efecto, evaluar es un proceso permanente, que conduce a la mejora del currículo.

Con base a lo expresado, es congruente indicar que la evaluación curricular debe separarse de la oratoria basada en el control, la misma eclipsa su esencia axiomática, ontológica, epistémica y teleológica; por lo que Alfaro (2000) señala el móvil cardinal de la evaluación es “reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas” (p. 42).

Ahora bien, para lograr tal cometido se debe proponer un giro copernicano en el proceso de evaluación, en la cual sea proyectada, como una herramienta ideal que mejore la calidad de los procesos institucionales. Para ello, es preciso de-construir para re-construir una evaluación que desde la semántica y óptica constructivista produzca en el sector universitario la asunción de una cosmovisión inclusiva y de liderazgo transformacional que estimule el cambio de paradigma, lo cual demanda de una perspectiva altamente reflexiva y crítica, con el propósito de edificar una nueva cultura negociadora, en la cual se articulen los aspectos epistémicos, ontológicos, teleológicos y axiológicos para desarrollar una evaluación curricular dialógica en la cual se active una transformación interactiva. No obstante, conviene estimar cómo se articula este conjunto de ejes teóricos con la práctica que se instrumentaliza en la actual realidad que viven las universidades venezolanas que trabajan por competencias, por lo que cabría preguntarse ¿Cuáles son los constructos teóricos que dan sustento a la evaluación del currículo por competencias?

### **3.OBJETIVOS**

#### *Objetivo General*

Describir los aspectos teóricos presentes en la evaluación del currículo por competencias en el Sector Universitario.

#### *Objetivos Específicos*

Describir las fisionomías ontológicas, teleológicas y metodológicas presentes en la evaluación del currículo centrado por competencias en el sector universitario.

Comparar las diferentes concepciones epistémicas sobre evaluación curricular con las declaradas en la práctica universitaria.

Develar la concepción de la evaluación curricular que poseen los actores involucrados en el sector universitario.

### **4.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Al tener en cuenta la envergadura que tiene la evaluación curricular desde el sector universitario la presente investigación buscó reconocer y responder a la urgente parvedad de describir los aspectos teóricos presentes en la evaluación del currículo por competencias en el sector universitario. Desde el punto de vista universal, la educación procura gestar ciudadanos capaces de dar respuestas cónsonas y efectivas a las aporías que se suscitan a lo largo del tiempo, por ello, estimando la importancia que tiene

en la sociedad la educación universitaria, es importante atender los principios que permiten ofrecer una educación de calidad que verdaderamente apunte a la formación integral del ser humano, desde todas y cada una de sus dimensiones para que de esta manera incida positivamente en la transformación del contexto en el cual se hallan inmersos.

Como posibilidad para esta visión, se ha asumido en el sector universitario, un currículo por competencias, en virtud de que 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). Por tanto, el currículo por competencias irrumpe en la actual sociedad del conocimiento con la pretensión de no solo ser según lo propuesto por Zabalza (1999), un “campo científico de conocimientos ya sistematizados (teorías y modelos curriculares, definiciones, autores, corrientes, etc.), sino de lo que el curriculum supone como instrumento de racionalización del trabajo escolar” (p. 20).

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 arjé axiomático la “realidad contextual” (Fernández, 2010, p. 92). El perfil polisémico del término curriculum 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” (Fernández, 2010, p. 38), tal multiplicidad de acepciones alude a “debilidades del campo curricular” (p. 38), no obstante, aunque resulte trivial, está copiosa cantidad de definiciones, nos muestran las “múltiples caras del curriculum” (Escudero, 1999, p. 27).

No es posible entender el término abordado desde la univocidad, dado que no expresaría la riqueza de su dimensión prescriptiva y descriptiva, aspectos que solo se entienden parafraseando a Fernández, 2010, no al margen del contexto sino desde él. Una consideración pertinente al respecto se deriva de que tal trivialidad esbozada en el collage polisémico, siempre será un punto de partida positivo que ayuda al investigador a “pensar y comprender la realidad educativa de un modo complejo” (Escudero, 1999, p. 27).

Asimismo, existen diferentes ámbitos de evaluación, entre las que se destacan: institucional, curricular y una evaluación del y para el aprendizaje, ahora bien, desde el punto de vista del conocimiento como tal, la evaluación es ante todo “una actividad de valoración porque la misma educación es una actividad normativa” (Rivera citando a Eisner, 1981, p. 139), es decir, es un proceso de construcción y comprensión de significados del currículo. Por consiguiente, la evaluación opera como una presión modeladora de la praxis curricular ligada a los agentes que tienen que ver con la política curricular, por lo tanto, todo ello conlleva una construcción y deconstrucción (Moreno, 2016, p. 83) para comprender los significados que se van suscitando en la evaluación.

Por lo que se requiere concebir una imagen contextualizada con profundo sentido epistemológico y axiológico de las situaciones y procesos educativos. De allí que, Moreno (2016) infiera lo siguiente:

Se requiere transitar de una evaluación del aprendizaje hacia una evaluación para el aprendizaje, buscando un balance entre ambas. La propuesta de evaluación para el aprendizaje encaja mejor con una perspectiva socio constructivista de un curriculum que busca desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente del individuo (p. 50).

En sintonía con el autor, tal recorrido del aprendizaje hacia una evaluación para el aprendizaje del estudiante ha de direccionarse hacia el diseño y desarrollo de un currículo, que por un lado recoja las intenciones, y que a su vez opere como una guía para hacer práctico el proyecto institucional. 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 idea 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 las instituciones de educación universitaria,

conformadas por sujetos con capacidades y destrezas cognitivas acerca del proceso de evaluación curricular.

A tal efecto, cuando el diseño y desarrollo están contruidos por los mismos actores (docentes) del sector universitario, la interdependencia entre la teoría y la práctica es mucho más entrelazada; no obstante, cuando el diseño es llevado a cabo por otros agentes, el desarrollo de los constructos teóricos (bases y fundamentos) no se llevan a cabo tal como fueron planificados, ya sea por desconocimiento o simplemente porque no responde al contexto bajo el cual se instrumentaliza el mismo.

“La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son elementos estrechamente interrelacionados, de modo que cualquier cambio en la evaluación necesariamente trastoca la enseñanza y el aprendizaje en el aula” (Moreno, 2016, p. 20); en consecuencia, se requiere que la evaluación sea sostenible y así generar las calibraciones necesarias del proceso continuo y situado de la evaluación curricular; solo así podrán instrumentalizar el devenir que demanda la praxis educativa.

Asumir el andamiaje de la evaluación curricular, demanda de los agentes del sector universitario 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. Más aún, las universidades no deben ser entendidas como una isla en medio de los grandes océanos, ha de ser concebida, como “una pieza fundamental en el funcionamiento del 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, por lo que la evaluación debe ser vista como una significativa herramienta del proceso intrínseco-curricular, que acoplada a los fundamentos epistemológicos, axiológicos, teleológicos y pedagógicos podrá librarse del “relativismo gnoseológico” (Leahey, 2005, p. 111), el cual sostiene que no hay verdad ni validez universal en la episteme (conocimiento y/o discurso), sino que al modo de Protágoras de Abdera solo goza de validez subjetiva y relativa, de allí que, no hay una norma universal y objetiva.

Ahora bien, frente tal relativismo y escepticismo gnoseológico, se propone una evaluación sustentable (procesual, continua y situada) que tenga como punto cardinal el ser humano, como entidad que busca aprender a aprender, desde una episteme con sólidos axiomas éticos y morales; que propugnen una evaluación que rescate el papel de la relaciones sociales que se forjan en el desarrollo del proyecto curricular, así como lo sostiene Belandria, Asprino y Molero (2017):

La evaluación entonces es uno de los elementos curricularmente sustanciales en el proceso de aprendizaje. Sea en el nivel inicial o en el universitario el docente, el maestro o el profesor debe propiciar nuevas prácticas, donde el ser humano esté por encima de todo y la evaluación rescate con ternura, la solidaridad, los valores y la ética; que puedan enriquecernos como sistema social. (p. 16)

## **5.METODOLOGÍA**

Para la presente investigación se asumió el paradigma cualitativo según los autores Denzin & Lincoln, (2003) como:

...una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hace al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memos. A este nivel, la investigación cualitativa comprende una aproximación naturalista e interpretativa del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, intentando darle sentido, o interpretar los fenómenos en términos del significado que la gente les otorga. (p. 4).

El paradigma cualitativo surge como alternativa al paradigma racionalista, explicando los fenómenos culturales y sociales que son más susceptibles a la descripción y al análisis cualitativo, resulta complementario entender que en el paradigma cualitativo como lo plantea Cuadra, (2014) en la

investigación social, la cual se ocupa esencialmente del comportamiento humano en su ambiente natural, (p. 365).

Ahora bien, como técnica de recolección de datos se empleó el grupo focal; esta entendida como técnica de grupo, la cual suele emplearse con ubicuidad en el sondeo de mercado, con la intención de discernir y conocer sobre la conducta, el raciocinio, las emociones de los consumidores. Al respecto Carey (2005) propone que el grupo focal de discusión es:

...los grupos focales proporcionan luces en cuanto a las creencias y actitudes que subyacen al comportamiento. Los datos relacionados con las percepciones y opiniones se enriquecen por medio de la interacción del grupo debido a que la participación individual se puede mejorar en el escenario grupal. En ambientes de investigación bien seleccionados, los datos recolectados utilizando un grupo focal, pueden ser más informativos que los datos recopilados por otros métodos. La técnica de grupo focal es especialmente útil para estudios complejos que involucran muchos niveles de sentimientos y experiencia. (p. 288).

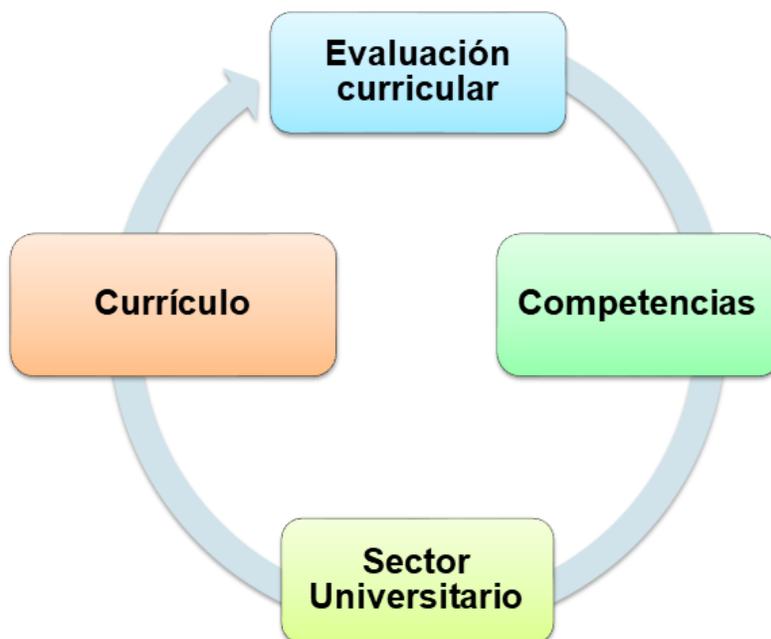
Por ello, la presente investigación tuvo por propósito valerse de las nociones conceptuales y procedimentales, de la técnica mencionada anteriormente, con el objeto de conseguir datos que permitan obtener luces en cuanto a las creencias, actitudes opiniones que tuvieron los informantes clave en el contexto del sector universitario. Esta técnica permitió recoger información, donde existió una línea conductora mediante las preguntas utilizadas como lo es la evaluación curricular en el ámbito universitario. Se manifestaron las intenciones y se contestaron las preguntas expuestas por el moderador, en este caso (el mismo investigador fue el moderador), todo ello enmarcado en un cuadro interactivo y discursivo. De la misma manera existió un contexto en el que se desarrolló la entrevista grupal el cual tuvo alto nivel de importancia. La estructura física fue tomada en cuenta y mencionada, los factores externos como el ruido no estuvo presente, el entorno fueron las oficinas de los informantes, un espacio totalmente neutro propicio para el desarrollo, la actividad tuvo una duración de noventa (90) minutos.

El contexto de investigación fue desarrollado desde el Sector universitario específicamente en la Universidad Católica Andrés Bello, sede Montalbán, dado que su Proyecto Formativo Institucional fue concebido “como eje estructural y organizativo” (UCAB, 2013, p. 9), el cual se direcciona hacia la búsqueda de un modelo curricular con “solidez, consistencia y firmeza al proceso formativo” (p. 9).

Por lo que la selección de este contexto permitió al investigador, escudriñar y confrontar de forma muy amplia aspectos tales como la educación de calidad y la formación integral de sus estudiantes, los cuales están pensados como el epicentro de la misma. Bajo este preludeo, existen otras instituciones universitarias que aún no operan por competencias, por lo que para el investigador se justificó la elección de esta institución universitaria.

Finalmente, Carey, (2005) propone una estructura, en la cual el investigador adoptará para el desarrollo y aplicación de la técnica de recolección de datos la cual consta de “tres fases” (p. 291-291-296), entre las que se destacan: la preparación, implementación y análisis e interpretación, asimismo, la autora mencionada introduce en su propuesta conceptual a los autores Glaser y Strauss, para una referencia básica sobre el acercamiento de la teoría fundamentada al análisis de datos cualitativos. Otros autores como Martínez, (2014) plantean en breves pasos enfoques complementarios a los propuestos por Carey, (2005), estos proponen atenderlos por áreas y temas, establecer objetivos de la investigación, conformación de los grupos, establecer y definir la función del investigador, directos, guía, facilitador y animador, la duración de la sesión y por último la dinámica de la sesión.

Figura 1. Categorías centrales de la investigación. Elaboración propia (2020)

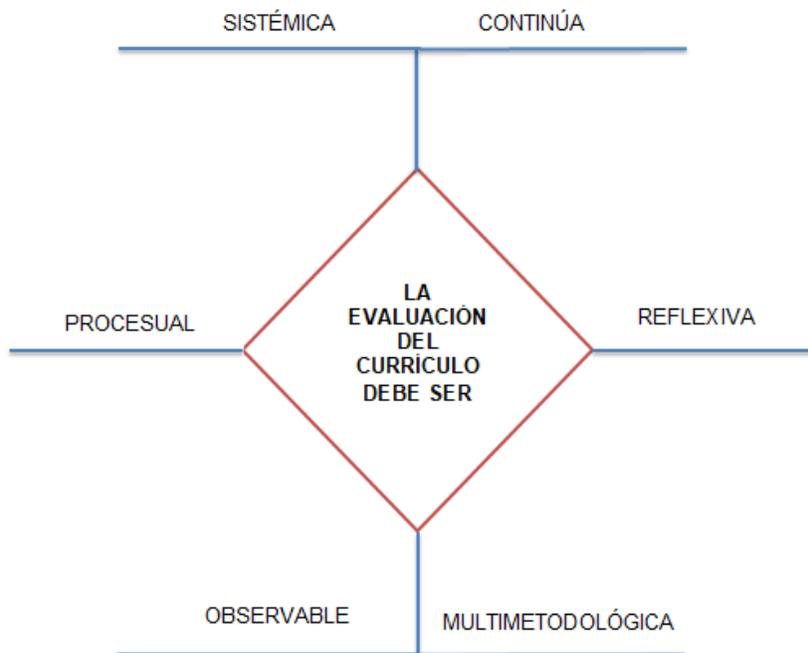


Según la figura 1 se puede evidenciar la articulación de las cuatro categorías centrales de la investigación, todo ello, lleva a decantar que la evaluación por competencias invita a reflexionar sobre el saber hacer, ser, y conocer; por lo que la evaluación curricular de un perfil por competencias obliga a conocer realmente la utilidad o no de dicho modelo. A la luz de la investigación se puede destacar que una aproximación al concepto de evaluación curricular el cual descansa en un conjunto de constructos teóricos, que debe ligar al campo de la pedagogía, dado que el mismo tiene que ver con la postura teórica con la cual se estudia el enfoque curricular, porque allí que este unido a la categoría central de competencia, la cual será comprendida bajo el perfil de actuaciones integrales, con el objeto de instrumentalizar soluciones a situaciones problemáticas, en contextos tales como: profesional, académico, social entre otros; que demandan del sector universitario criterios de desempeño, formación en valores, entre otros aspectos, para así lograr la metacognición y/o autorregulación.

Todo este andamiaje analítico, adquiere su contextualización en la categoría central del sector universitario, entendiéndolo éste como el conglomerado de aquellas instituciones educativas universitarias, que desde sus diversos proyectos educativos tendrá pertinencia en promover la evaluación curricular por competencias en el sector universitario siempre y cuando en el mismo se hace una propuesta de educación basada en competencias.

A modo de colofón, desde el sector universitario se podrá estimar la construcción colectiva del currículo el cual 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. Por ello, la necesidad de una evaluación curricular por competencias, en el caso pertinente señalado, está en que las necesidades de formación van cambiando con prontitud, por lo que el currículo debe ir transformándose con éstas.

Figura 2. Aspectos metodológicos presentes en la evaluación curricular por competencias en el sector universitario. Elaboración propia (2020)



En la figura 2 se sintetiza de manera gráfica un conjunto de aspectos metodológicos presentes en la evaluación curricular por competencias desde el sector universitario, que emergieron de los datos analizados por el investigador; según Brovelli (2001) “se plantea a la evaluación curricular como procesual, continua y situada, destacando su carácter axiológico” (p.1), tal consideración permite concebir el concepto de evaluación curricular como un proceso sistemático, observable y continuo que permite valorar la pertinencia del currículo o proyecto educativo para caer en sus distintos instrumentos como son el diseño curricular, el plan de Estudio y los programas, de modo que desde lo multimetodológico se puedan integrar métodos y técnicas propias de enfoques cuantitativos y cualitativos.

Figura 3. Nociones conceptuales de evaluación curricular. Elaboración propia (2020)

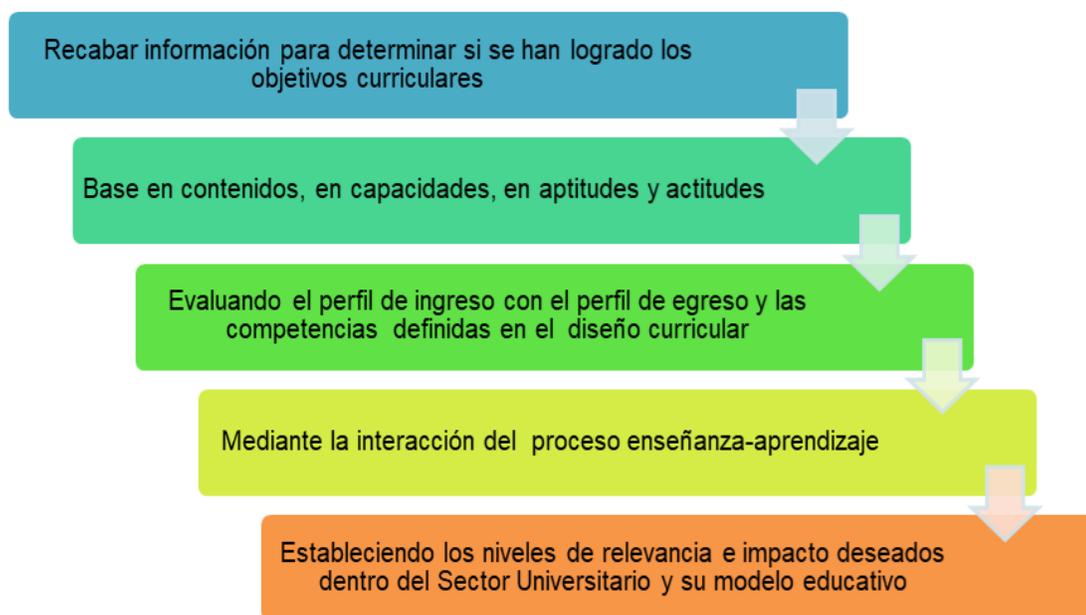


Del análisis cualitativo de los datos emergieron los aspectos teóricos vinculados a las nociones conceptuales, representados en la Figura 3, los cuales generan aproximaciones epistemológicas en cuanto a los aspectos vinculados a la medición, (el investigador comprende que el currículo se evalúa por los índices asociados con los resultados de los programas), otras al de valoración, otras al de la emisión de juicios sobre sus elementos internos y su eficacia; asimismo, se encuentra en contraposición en cuanto a la concepción de la evaluación del currículo como el proceso de comprender este en su contexto.

Se puede decir además que las nociones conceptuales de este término están ligadas a una adjetivación y polisemia en donde aprendizaje, formación docente, investigación, instituciones, sistemas, planificación estratégica, todas éstas desde orientaciones tradicionalistas, críticas e integrales, y desde categorías eficientistas, conductuales y gerencialitas confluyen en darle un significado basado en el contexto de la evaluación curricular.

En síntesis debe destacarse, la íntima vinculación con el enfoque de competencias, siendo el fin último objetivo perseguido por el evaluador, intentando establecer una relación con todas las partes que conforman los planes de estudios de las carreras. Creando una necesidad de adaptación constante y permanente del diseño curricular, determinando sus logros. Finalmente para poder evaluar el proceso y los logros obtenidos en un contexto de enseñanza y aprendizaje, permitiendo además evaluar así también los aspectos internos y externos del diseño curricular, para así ofrecer oportunidades de mejora.

Figura 4. Articulación de la educación por competencias y la evaluación curricular desde el sector universitario. Elaboración propia (2020)



El objetivo de la evaluación siempre ha sido recabar 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. Lo fundamental es que ese proceso de evaluación sea permanente, contextualizado y reflexivo, con el objeto de obtener resultados fidedignos que sean utilizados para los procesos de revisión y devenir cuando los mismos sean necesarios, comprendiendo el diseño curricular como un producto que debe adecuarse a las necesidades del contexto.

A través del proceso enseñanza y aprendizaje por el cual se planifica el material a ser impartido pero con participación e interacción de los estudiantes, a la vez con permanente valoración de los resultados obtenidos y la implementación de los cambios que se requieran. Comúnmente no están articuladas, aquí es importante considerar que la evaluación se realiza a través de un enfoque por competencias y no por los contenidos, ya que no es lo mismo evaluar contenidos que evaluar por medio de competencias; pero al articularlas, se debe tener bien claro y preciso las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes a través del proyecto curricular.

Se articula a través de las estrategias de evaluación y de los componentes de las competencias, con ayuda de mediciones y de modelos de evaluación, el investigador considera además que este proceso de articulación se establece cuando se evalúa el perfil de ingreso contratándolo con el perfil de egreso y las competencias (básicas, generales y profesionales) definidas desde el diseño curricular.

## 5. CONCLUSIONES

Tanto desde el análisis de los resultados en la presente investigación y la debida revisión bibliográfica que el investigador encontró sobre las múltiples acepciones semánticas que circunscribe el vocablo curriculum, haciéndose y exigiéndose así, de una metódica exploración; que propiciara una mirada ponderada, que lograra desvelar desde la pluralidad para entender la evaluación curricular y su articulación desde el Sector Universitario, entendiendo a éste como un sistema educativo complejo, donde emergen nuevas demandas tales como el enfoque por competencias, hacen del quehacer

educativo y del rol investigativo de los educadores poder 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 investigación buscó dar respuesta en cuanto poder describir los aspectos teóricos presentes en la evaluación del currículo por competencias en el sector Universitario, al cual se ha hecho referencia sobre los aspectos metodológicos presentes en la evaluación curricular por competencias este contexto, siendo pertinente destacar que el ejercicio docente se ha de enriquecer por el rompimiento de los guetos educativos, que en muchas situaciones imposibilita la evolución y/o desarrollo de la evaluación curricular.

A la luz de la investigación se puede destacar una aproximación al concepto de evaluación curricular el cual descansa en un conjunto de constructos teóricos, que debe estar vinculados al campo de la pedagogía, dado que el mismo tiene que ver con la postura teórica con la cual se estudia el enfoque curricular. Se puede decir además que las nociones conceptuales de este término están ligados a una adjetivación y polisemia.

En síntesis debe destacarse la íntima vinculación con el enfoque de competencias, siendo el fin último objetivo perseguido por el evaluador, intentando establecer una relación con todas las partes que conforman los planes de estudios de las carreras. Creando una necesidad de adaptación constante y permanente del diseño curricular, determinando sus logros.

Finalmente puede entenderse desde la óptica de esta investigación que la evaluación curricular, es un pilar fundamental que permite potenciar constantemente un proyecto curricular adecuado y pertinente en los diferentes programas académicos que ofrece el sector universitario en sus ofertas académicas tanto de Postgrado como de Pregrado.

#### Limitaciones del estudio y prospectiva

Una de las principales limitaciones, podría ser el carácter polisémico del curriculum y la evaluación curricular por lo cual el investigador pretendió abrir nuevos espacios desde la presente investigación, propiciando más ventajas que desventajas, dado que se pretende poder aportar valor agregado consolidando así un patrimonio epistémico que enriquezca, las bases y fundamentos, en el cual se cimentara la razón, la palabra y el pensamiento de la diversidad discursiva del curriculum y la evaluación curricular articuladas al enfoque por competencias desde el Sector Universitario.

Tal articulación deberá estar enfocada no en parcelar la solución de los grandes retos que aquejan a nuestro sistema educativo, sino en consolidar desde la creatividad de la inteligencia colectiva un entendimiento más adaptado al contexto.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, M (2000). Evaluación del Aprendizaje. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL. Colección serie Azul Caracas. Venezuela.
- Belandria, R., Asprino, G., y Molero, N. (2017c). Relevancia de la evaluación para los procesos de formación académica. Una perspectiva desde la episteme de paz. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences/, 2 (38), 5–18. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/38/art1.pdf>
- Brovelli, M. (2001). Fundamentos en Humanidades. Evaluación Curricular. Univesidad Nacional de San Luis, Año II – n° 2 (4). Pp. 101-122. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf> Consultado: [octubre, 05, 2019]
- Carey, M. A. (2005). Capítulo 12: El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. Asuntos Críticos En Los Métodos De Investigación Cualitativa, 287-305. [Documento en línea]. Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=44409417&lang=es&site=ehost-live> Consultado: [enero, 18, 2020]
- Cuadra, R. B. (2014). UNA NOTA SOBRE COMPLEJIDAD Y PARADIGMA CUALITATIVO. Liberabit, 20(2), 353-368. [Documento en línea]. Disponible en:

- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=100114274&lang=es&site=ehost-live> Consultado: [enero, 22, 2020]
- Denzin, N.K. & Lincoln, I.S. (Eds.) (2003) *The Landscape of Qualitative Research Theories and Issues*. 2nd ed. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Escudero, J., y otros (1999). *Diseño y Desarrollo e Innovación del Currículo*. Madrid: Editorial Síntesis Educación.
- Fernández, A. (2010). *Universidad y Curriculum en Venezuela: Hacia el Tercer Milenio*. Caracas: Editorial CEP-FHE.
- García, F. (1995). La ética del profesorado. *Revista de Estudios Filosóficos*, 126, 287-309
- 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. Recuperado el 15 de diciembre de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272008000100008&lng=pt&tlng=es..](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100008&lng=pt&tlng=es..)
- Guba, E., y Lincoln, I. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications
- Husserl, E., (1985). *Meditaciones cartesianas: Introducción a la Fenomenología*. México: edición de García-Baró
- Leahey, T. (2005). *Historia de la Psicología*. (Sexta ed.). Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas: México.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa
- 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
- Tamayo, A. (2010). Epistemología, Currículo y Evaluación (Una relación por reconstruir). *Praxis & Saber*, 1 (1), 103-116.
- UCAB, 2013. *Proyecto Formativo Institucional*. Disponible en: [http://w2.ucab.edu.ve/tl\\_files/Publicaciones/ProyectoForInst.pdf](http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Publicaciones/ProyectoForInst.pdf) Consultado: [octubre, 18, 2019]
- Vargas, M., (2008). *Diseño Curricular por Competencias* (Primera ed.). México: ANFEI.
- Zabalza, M., (1999). *Diseño y Desarrollo Curricular*. (Octava ed.). Madrid: NARCEA, S. A.