

# Propuesta sistematizada para la evaluación de estructuras curriculares. El caso de la Universidad Técnica Nacional

## Systematized proposal for the evaluation of curricular structures. The case of Universidad Técnica Nacional

César Toruño Arguedas\*

\* Universidad Técnica Nacional. Contacto: [ctoruno@utn.ac.cr](mailto:ctoruno@utn.ac.cr)

### Referencia/ reference:

Toruño, C. (2019). Propuesta sistematizada para la evaluación de estructuras curriculares. El caso de la Universidad Técnica Nacional. *Yulök Revista de Innovación Académica*. 3(2), 29-43.

Recibido: 23 de julio del 2019

Aceptado: 22 de noviembre del 2019

Publicado: 11 de diciembre del 2019

### Resumen

A partir de las necesidades curriculares de la Universidad Técnica Nacional, el presente ensayo realiza una propuesta de criterios de evaluación de las estructuras curriculares de planes de estudio integradas por estudio de viabilidad, justificación, fundamentación teórica, misión, visión, objeto de estudio, perfiles, objetivos o propósitos generales y específicos, malla curricular, áreas, ejes, distribución de cursos, grado académico, población meta, metas del plan y los programas de los cursos o asignaturas. Estos criterios son insumo para cualquier estructura curricular de la educación superior costarricense, tanto para guiar a los diseñadores como para evaluar la pertinencia y relevancia de la estructura.

**Palabras clave:** Currículo, evaluación curricular, educación superior, planes de estudio, Costa Rica.

### Abstract

Based on the curricular needs of the National Technical University, this essay is an criteria evaluation proposal for curricular structures of integrated study plans by feasibility study, justification, theoretical foundation, mission, vision, object of study, profiles, objectives or general and specific purposes, curricular mesh, areas, axes, distribution of courses, academic degree, target population, goals of the plan and the programs of the courses or subjects. These criteria are the input for any curricular structure of Costa Rican college education, both to guide designers and to evaluate the relevance and pertinence of the structure.

**Keywords:** Curriculum, curricular evaluation, curricular design, curricula, higher education.

### Introducción

La Universidad Técnica Nacional procura convertirse en referencia nacional e internacional en la calidad e innovación de la estructura curricular, la Universidad Técnica Nacional implementa un proceso de transformación e innovación curricular dirigida a diversificar, organizar, actualizar y reorganizar su oferta educativa a partir de construcciones curriculares flexibles abiertas, equilibradas e integradoras.

Por lo anterior, se realiza esta propuesta de criterios para el desarrollo y evaluación de la estructura curricular que sustenta los planes de estudios. Esta propuesta se concibe como guía general para la innovación de los códigos curriculares, es decir, el “conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos” (Lundgren, 1992, p. 21) del diseño curricular de las carreras.

La propuesta se sustenta en la premisa de que cada diseño curricular es un proceso único que debe ser desarrollado,

evaluado y sistematizado en forma particular. Por tanto, el o la lector(a) especialista, o no, en el área curricular requiere implementarla con flexibilidad, innovación y pertinencia al contexto propio de cada proceso, pero con el marco de una certeza sobre los elementos para evaluar su pertinencia y relevancia.

### Propuesta de concepto y características del currículo en la Universidad Técnica Nacional

El currículo en América Latina, según Magendzo (1986), se ha caracterizado por responder a las siguientes características: a) una planificación centralizada dominada por jerarquías, verticalismo y centralismo en la toma de decisiones; b) uniformidad elaborada desde los supuestos de control y homogeneidad de la población educativa; c) adaptación limitada a cambios en fundamentos y estrategias de enseñanza; d) diferenciación y delimitación de disciplinas y, finalmente, e) importación de modelos curriculares.

Tradicionalmente, ha existido una asociación tácita entre el concepto de currículo, el programa de estudio y su aplicación en el aula, de esta visión resulta referente la definición de Escudero et al. (2000, p. 28) según la cual, el currículo “se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar” (Escudero et al., 2000, p. 28). Sin embargo, el currículo es mucho más que el programa de estudio, es decir; “el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del Poder central... [que] recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo” (Zabalza, 2004, p. 15).

Durante las dos últimas décadas se han desarrollado diversas experiencias para ofrecer alternativas curriculares como el currículo orientado al desarrollo humano integral (Villarini, 1996), sustentado en competencias (González, Herrera, y Zurita, 2009; Zúñiga, Poblete y Vega, 2009 y Proyecto Tuning, 2006), en la flexibilidad (Díaz, 2008) y otras innovaciones dirigidas a establecer diseños curriculares pertinentes y relevantes en una sociedad latinoamericana en transformación, tanto en sus modelos productivos, como en sus estructuras políticas, culturales y sociales.

Las particularidades del contexto exigen que la Universidad Técnica Nacional construya una estructura de diseño curricular que responda a las demandas socioculturales-productivas, las exigencias de calidad académica propias de las instituciones de educación superior pública y los requerimientos de formación integral. Para este fin, se comprende el diseño curricular como el “proceso de planificación, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares” (Gimeno, 2001, p. 224) y un “boceto, esquema, plano, etc.; es decir, a una representación de ideas, acciones, objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica” (Casarini, 2005, p. 113).

Por lo anterior, se propone conceptualizar el currículo como un área de conocimiento pedagógico generador de procesos para la planificación, estructuración, ejecución y evaluación de un modelo educativo mediante el uso de recursos tangibles (humanos, físicos, financieros) e intangibles (sistema cultural, sistema político, paradigma productivo, fundamentos teóricos y disciplinares) sistematizados en un plan de estudio implementado en un contexto pedagógico con intereses, subjetividades, grupos de presión, mediaciones y evaluaciones y, finalmente, evaluado de manera continua. Toda la estructura curricular responde a la necesidad de formar las competencias, conocimientos, actitudes y sensibilidades establecidos en los perfiles de egreso de la Universidad Técnica Nacional, así como las necesidades socioproductivas, culturales y políticas de la sociedad costarricense.

La anterior definición establece tres ejes caracterizadores del currículo universitario: 1) Área de Conocimiento, 2) Procesos de Diseño Curricular y 3) Proceso de Implementación. La construcción del currículo como área del conocimiento es una actividad propia del diseño curricular universitario en la cual participan curriculistas, administrativos, docentes e incluso estudiantes en el desarrollo de procesos de sistematización, análisis y evaluación del currículum universitario.

Por su parte, el proceso del diseño curricular es la etapa para organizar e innovar el proceso de construcción de aprendizajes y la implementación del currículo se refiere al acto educativo de las mediaciones, los materiales didácticos y evaluaciones de cada curso, así como las actividades extracurriculares de la vida universitaria, ambos elementos dirigidos a la construcción de competencias, actitudes, sensibilidades y significados en cada estudian-

te. En este apartado, el currículo adquiere la característica de práctica educativa por cuanto se encuentra insertado en la dinámica de la institución rectora y en la vivencia cotidiana de los centros educativos y de las aulas; siendo asumido, reproducido, transformado e implementado de diferentes formas según sea la formación y subjetividades del agente educativo (mando medio, administrativo, docente, estudiante y familia), las condiciones pedagógicas, el contexto y el momento histórico.

### **Criterios de evaluación de la estructura curricular**

La presente propuesta se sustenta en las características del diseño y desarrollo curricular establecidas por Grundy (1998), Casarini (2004) Zabalza (2004) y Hernández (1998), Escudero et al. (1999), Díaz-Barriga (2008), Magendzo (2008), delimitaciones curriculares según Gimeno (2010a, 2010b, 2001, 2000 y 1997), Tyler (1973), Taba (1974), Stenhouse (2003), Cazares (2006) y Torres (2010, 1998), Kemmis (1998) y la inclusión de los marcos conceptuales y operativos establecidos por Quesada, M., Cedeño, M. y Zamora, J. (2007) para el caso costarricense. Adicionalmente, y con el fin de establecer elementos para la evaluación curricular, se incorporaron los aportes de Nirenberg, Brawerman y Ruíz (2003), Santos (1995), Stufflebeam y Shinkfield (1995), House (1997, 1999) y House y Howe (2001). Los aportes teóricos han sido integrados en una propuesta pertinente para la estructura administrativa, legal y pedagógica del contexto costarricense.

A continuación, se desarrollarán las características básicas de la estructura curricular (estudio de viabilidad, justificación, fundamentación teórica, misión, visión, objeto de estudio, perfiles, objetivos o propósitos generales y específicos, malla curricular, áreas, ejes, distribución de cursos, grado académico, población meta y metas del plan) y los respectivos criterios que pueden ser incluidos en los instrumentos de cada universidad para orientar el diseño y evaluación de las propuestas curriculares. Se omite de esta propuesta los criterios para la evaluación de los programas de los cursos.

### **Estudio de viabilidad**

La viabilidad de una carrera universitaria responde a dos preguntas generadoras ¿Para qué o por qué? Y ¿Cómo? La primera de estas preguntas se responde desde la inclusión de sectores de la sociedad civil, sectores productivos, gremios, colegios de profesionales y otros cuyas

experiencias, expectativas o interpretaciones establezcan la pertinencia y relevancia de la carrera por desarrollar.

Establecida la pertinencia y relevancia de la carrera se debe continuar con la elaboración de los Estudios de Mercado (demanda de la carrera por parte de posibles estudiantes), Proyección de Ingresos, Proyección de Inversiones (infraestructura y mobiliario) y Costos Operativos (contratación de profesionales, expansión, gastos fijos, acreditación y otros) para la viabilidad administrativa, financiera y pedagógica de la propuesta. Las proyecciones deben incluir, al menos, los años correspondientes a la primera generación de la carrera.

Los estudios de viabilidad son requisitos indispensables para iniciar el diseño de una carrera, en primer lugar, porque sus resultados definirán la pertinencia (o no) de la carrera propuesta y, al mismo tiempo, indicarán los recursos tangibles e intangibles que posea la universidad para impartir la carrera. Entre los criterios a considerar se encuentran:

- a. Establece la justificación pedagógica de la necesidad de la carrera en el contexto nacional.
- b. Indica la población meta de la carrera.
- c. Establece la cantidad y características de las carreras similares que se imparten en Costa Rica actualmente.
- d. Indica la cantidad de profesionales de esta carrera, o afines, que existen en el país actualmente.
- e. Indica la tasa de empleo, desempleo y subempleo en los profesionales de esta carrera o afines.
- f. Menciona las carreras técnicas (INA y colegios técnicos) que se imparten en el país (vinculadas con la carrera).
- g. Identifica las instituciones (INA y Colegios Técnicos) que imparten las carreras técnicas afines en relación con la cercanía geográfica a la sede que impartirá la carrera.
- h. Define la cantidad de aulas y laboratorios requeridos para la apertura de la carrera en las franjas diurna y nocturna y su disponibilidad en la universidad.
- i. Indica la infraestructura específica para impartir determinados cursos de la carrera (laboratorios específicos) y su disponibilidad actual en la universidad.
- j. Indica el mobiliario y equipos de aulas/laboratorios requeridos para la apertura de la carrera en las franjas diurna y nocturna y su disponibilidad actual en la universidad.

- k. Indica la proyección de inversión a corto y mediano plazo para la construcción de infraestructura y compra de equipo requerido por la carrera.
- l. Indica la cantidad de docentes requeridos para la implementación de la carrera y sus perfiles.
- m. Indica el costo de contratación de los funcionarios según las escalas salariales de la universidad (datos por cuatrimestre y anual).
- n. Indica la cantidad de estudiantes matriculados y tasa de deserción por año.
- o. Indica la cantidad de ingresos que obtendrá la universidad por concepto de matrícula estudiantil por ciclo y año durante los primeros cuatro años de implementación de la carrera.
- p. Indica elementos adicionales vinculados a requerimientos que pueden surgir en futuros procesos de acreditación e internacionalización de la carrera.
- q. Adjunta los documentos, estudios y datos que sustentan el estudio de viabilidad.

### Justificación de la carrera

La creación de una carrera universitaria es una decisión con impactos administrativos, financieros y sociales de corto, mediano y largo plazo, es; además, uno de los momentos más importantes de la estructura académica de la educación superior, por tanto, debe responder a elementos estructuradores de forma y fondo que deben ser manifiestos en el apartado de “justificación” con los argumentos sobre la pertinencia, relevancia y calidad de la carrera.

La justificación de la carrera indica, en primer lugar, la pertinencia de la carrera en el contexto internacional y nacional con las respectivas vinculaciones con los sistemas productivos, culturales y sociales; en este apartado se debe incorporar elementos obtenidos en los estudios de viabilidad. Además, la pertinencia incorpora argumentaciones sobre las relaciones de la propuesta con el contexto universitario (marco legal, misión, visión, perfiles de salida, modelo pedagógico, función de la universidad pública en general, entre otros).

Establecida la pertinencia, se procede con la relevancia para lo cual se requieren las indicaciones del aporte académico de la oferta, las relaciones entre la carrera y las tendencias disciplinares, innovaciones en la formación profesional y la construcción, el aprendizaje, el abordaje del objeto de estudio desde una concepción diferenciadora y las posibilidades de investigación o extensión social.

Seguidamente, la justificación incorpora la importancia para la universidad y el país desde un compromiso con la calidad reflejado en la estructura curricular y el en la dinámica administrativa-pedagógica de la carrera durante su implementación.

Finalmente, la justificación incluye elementos de forma elementales en el contexto de la educación superior pública a saber: ser redactada en formato científico-académico, una organización de ideas que permita a los lectores un análisis de interrelaciones y una extensión no superior al 10 % del total del documento estructurante de la carrera (no se incluye los programas de los cursos y anexos)

Entre los criterios de evaluación por considerar, se encuentran los siguientes:

- a. Antecedentes de la universidad.
- b. Fines y misión de la universidad.
- c. Carreras vigentes de la universidad vinculadas con el área de estudio del plan propuesto.
- d. Datos sobre la cantidad de profesionales inscritos en el respectivo Colegio Profesional.
- e. Datos sobre la demanda de profesionales establecidos por el Observatorio Laboral de CONARE, estudios del Estado de la Nación y CINDE.
- f. Estudios de perfiles y requerimientos de los profesionales en el área realizados por el Colegio Profesional respectivo y los sectores productivos.
- g. Cantidad de carreras del área aprobadas por CONARE.
- h. Estudios internacionales sobre la empleabilidad, competencias, perfiles y otros requerimientos de la carrera.
- i. Datos internacionales sobre demanda laboral.
- j. Análisis sobre la vinculación de la carrera con las recientes tendencias disciplinares y académicas del área de estudio.
- k. Descripción de cursos innovadores para la formación profesional.
- l. Descripción de nuevo abordaje de las estrategias de mediación (en el marco del Modelo Pedagógico y Modelo Educativo).
- m. Descripción de nuevas estrategias e instrumentos de evaluación.
- n. Indica las implicaciones académicas de la carrera en el marco de acción de la UTN.

- o. Indica las posibilidades de desarrollo de investigaciones para el acervo práctico y teórico de la universidad.
- p. Indica las implicaciones en la comunidad y el país (extensión social) de la propuesta.
- q. Explicita los elementos diferenciadores como perfiles, modelo curricular, distribución de cursos, incorporación de cursos y otros.
- r. Incorpora referencias a los compromisos de calidad de la UTN.
- s. Incorpora premisas de autoevaluación y evaluación de SINAES.
- t. Explicita los requerimientos de calidad de la carrera.

### Fundamento teórico

El diseño, actualización o rediseño de una carrera universitaria se sustenta en una serie de postulados o premisas teóricas disciplinares, profesionales y pedagógicas que estructuran la propuesta de plan de estudio. En el presente módulo se asume la organización del currículo desde fundamentos, sin embargo, las propuestas de carreras pueden optar por Núcleos Generadores, estos últimos permiten la interacción dinámica entre hechos, argumentos y premisas dentro de cada subapartado (disciplinar-profesional y pedagógico) o entre ellos.

### Fundamento disciplinar-profesional

Las carreras universitarias son manifestaciones de una organización administrativa-pedagógica construida para el abordaje de objetos de estudio y la formación académica-profesional de los aprendientes. En este sentido, la primera mención de fundamentos de una carrera se vincula con las áreas de conocimiento y disciplinas de las que forma parte como, por ejemplo: el origen de la disciplina, principales tendencias teóricas o académicas, insumos conceptuales e insumos elaborados desde las disciplinas y su aporte en la carrera.

Posteriormente, se procede con la indicación de la evolución de la carrera a nivel mundial, regional y nacional, los insumos teóricos-prácticos que ha generado y el abordaje actual de la carrera a nivel mundial o regional; finalmente, se indica la correlación explícita del fundamento indicado previamente y el diseño de la carrera manifiesto en perfiles, objetivos o competencias, contenidos, mediación y evaluación.

### Fundamento pedagógico

Los planes de estudio son parte de un proyecto educativo-pedagógico de la institución que lo alberga, en los cuales el fundamento disciplinar detenta igual importancia que lo pedagógico en el tanto, este último, aporta los elementos estructurantes para la construcción del aprendizaje.

El fundamento pedagógico se subdivide en tres apartados: teoría del aprendizaje, fundamento curricular e implicaciones didácticas. La teoría del aprendizaje indica la concepción, principios, métodos y fines del aprendizaje, en el caso de la UTN, los diseños curriculares pueden responder un posicionamiento constructivista, socioconstructivista y, finalmente, desde la complejidad.

El apartado Curricular indica el concepto, modelo y premisas y el apartado Implicaciones Didácticas es un espacio de reflexión para las personas proponentes del plan de estudio con objetivo de que ejemplifiquen las implicaciones de la teoría de aprendizaje y el currículo en las actividades de aula.

Las implicaciones didácticas es un apartado determinante para la elaboración de los programas de los cursos, por lo cual se sugiere una elaboración detallada y proyectiva que permita, tanto el lector externo, como para los proponentes, una estructuración coherente de la propuesta.

Finalmente, la redacción del fundamento teórico debe contemplar elementos de forma y fondo para su construcción. Entre los criterios de evaluación sugeridos se encuentran los siguientes:

- a. Antecedentes de la(s) disciplina(s) o áreas de conocimiento.
- b. Descripción de la evolución histórica de la(s) disciplina(s) o áreas de conocimiento.
- c. Síntesis de las principales tendencias o escuelas de pensamiento vinculadas con la(s) disciplina(s) o áreas de conocimiento.
- d. Síntesis de conceptos referentes de la(s) disciplina(s) o áreas de conocimiento.
- e. Explicitación de la vinculación de los conceptos con las premisas de la carrera.
- f. Selección y argumentación de la escuela de pensamiento o interpretación disciplinar/conocimiento a la que responde los postulados de la carrera.
- g. Referencias de las implicaciones de la escuela de

pensamiento o interpretación en el contexto costarricense.

h. Datos de la evolución de la carrera en otros países.

i. Datos de la creación y evolución de la carrera en el contexto costarricense.

j. Principales referentes y aportes de la carrera, en ámbito teórico, a nivel nacional.

k. Descripción de las principales tendencias, internacionales y nacionales, en el desarrollo de la carrera.

l. Relación entre teorías disciplinares y área del conocimiento con perfiles de carrera, programas y distribución de cursos.

m. Relación entre teorías disciplinares y área del conocimiento y la mediación/evaluación propuesta para los cursos.

n. Síntesis de las características de la teoría de aprendizaje asumida para el plan de estudios.

o. Argumentación sobre la coherencia de la teoría de aprendizaje y el Modelo Pedagógico de la UTN.

p. Ejemplificación de las correlaciones de la teoría de aprendizaje y la mediación/evaluación de los cursos.

q. Descripción del modelo (por objetivos o por competencias).

r. Indica la definición de currículo según la UTN.

s. Describe las implicaciones de la Flexibilidad, Integración y Eclecticismo en los perfiles, objetivos de la carrera, distribución de cursos, programas de los cursos y mediación/evaluación en el aula.

t. Indica las premisas y conceptos de calidad que estructuran la carrera.

u. Sintetiza las implicaciones de los fundamentos teóricos de la carrera en la dinámica cotidiana del aula (incluyendo roles de aprendientes).

## Objeto de estudio, visión, misión y componente axiológico

La justificación y los fundamentos teóricos de la carrera sustentan la delimitación del objeto de estudio, comprendido como el componente tangible o intangible sobre el cual se realizarán las acciones académicas, investigativas y de extensión social de la carrera.

Este componente se aborda en una síntesis (no mayor de un párrafo) en la cual se indica implícitamente, o explícitamente, los límites disciplinares, epistémicos, filosóficos

y de acción que guiarán la formación de los estudiantes durante la carrera. Para fines de redacción se recomienda que responda a las preguntas: ¿qué aprenderá a hacer el estudiante? ¿Para qué lo aprenderá? ¿Qué temas o disciplinas integran ese aprendizaje? Y ¿Cuál es el contexto sobre el cual ejercerá esos aprendizajes? Además, se requiere de una descripción sobre las áreas disciplinares que permiten el abordaje del objeto de estudio. Por ejemplo, puede organizar la información de la siguiente manera: 1) Disciplinas Técnicas, Económicas y Humanas, 2) Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas u otra organización que sea pertinente para la propuesta de carrera.

A partir de los insumos recolectados y elaborados previamente, la persona gestora curricular accede a la subetapa de elaboración de la misión, visión de la carrera y componente axiológico. La misión es un enunciado de corta extensión (generalmente un párrafo), en el cual se sintetiza las características pedagógicas, profesionales, disciplinares u otras; la premisa de redacción es permitir la descripción general del deber ser de la carrera; por su parte la visión de la carrera es un enunciado de menor extensión que la misión en el cual se indica la proyección de mediano plazo de la carrera.

Tanto la misión como la visión deben cumplir con los siguientes requisitos: a) ser concisa, b) iniciar con un verbo en infinitivo, c) ser coherentes con el objeto de estudio y la misión-visión de la universidad y, d) ser construida en forma colectiva con la inclusión de la diversidad de actores que participarán en la implementación de la carrera.

La misión y visión enmarcan la construcción del componente axiológico, es decir, los valores que la carrera como organización administrativa y pedagógica establece como impulsores de las acciones educativas. Este apartado debe ser coherente con los fundamentos de la Universidad, el Modelo Educativo, la misión y visión de la carrera.

Finalmente, es necesario reflexionar sobre las implicaciones de las premisas curriculares de la universidad y las bases ontológicas, epistémicas y teóricas construidas en los apartados anteriores. Esto por cuanto, la omisión o débil coherencia de estos apartados con el plan de estudios implicará errores durante la evaluación de la propuesta y, en algunos casos, podría afectar a los integrantes de las carreras durante su implementación y en procesos de auto evaluación con miras a acreditación.

Los criterios sugeridos para evaluar este apartado son los siguientes:

- a. Especifica el área académica, profesional o contextual que será estudiada durante la carrera.
- b. Establece el principal motivo para el estudio del área académica, profesional o contextual abordada por la carrera.
- c. Indica las áreas disciplinares que permitirán el estudio del área académica, profesional o contextual abordada por la carrera.
- d. Es coherente con la misión de la universidad.
- e. Establece las implicaciones del objeto de estudio para el diseño curricular de la carrera.
- f. Indica las características sustantivas de la formación por brindar.
- g. Establece valores agregados de la carrera (calidad, transdisciplinariedad, investigación u otros).
- h. Indica la ubicación espacial de la proyección (nacional o regional).
- i. Indica los criterios de calidad por lo que será reconocida.
- j. Indica los valores integrantes del componente axiológico de la carrera.

### Objetivos o propósitos de la carrera

Los diferentes enfoques del currículo (técnico, práctico y crítico) mantuvieron la premisa de elaborar las propuestas de diseño curricular con objetivos de aprendizaje. Durante la segunda mitad del siglo XX, la elaboración de los objetivos avanzó desde un posicionamiento altamente específico (postura técnica conservadora) hasta objetivos orientadores (posición crítica) y, paralelamente, se desarrollaron debates sobre la importancia, o no, de los objetivos, la importancia de las mediaciones y lo implícito en estos diseños.

Al finalizar el siglo XX e inicios del siglo XXI, la transnacionalización de la economía en la era global, el proceso de unificación de los países europeos y los desafíos de mejora de la formación de los estudiantes para responder las demandas del mercado dinámico y la necesidad de establecer criterios internacionales para permitir la homologación o reconocimiento de estudios entre universidades de diferentes países; lo cual marca las circunstancias para consolidación de dos modelos de diseño curricular: por objetivos y por competencias.

El modelo por objetivos se estructura el plan de estudio en objetivos de aprendizaje que se plasman en los objetivos de la carrera, perfil de salida y programa de los cursos. Las mediaciones se vinculan con la apropiación o construcción de aprendizajes que serán evaluados parcialmente (por cursos) y con instrumentos que permitan evaluar el dominio, o no, de los conocimientos. Se debe acotar que, aunque el modelo por objetivos se sustentó inicialmente en el enfoque técnico es posible utilizarlo desde los enfoques práctico y crítico.

Por su parte, el modelo por competencias diseña el currículo para la demostración, por parte del estudiante, de los conocimientos, las habilidades, destrezas, actitudes y sensibilidades requeridas, motivo por el cual el perfil de la carrera y los propósitos de los cursos se redactan sobre competencias que serán manifiestas y medibles. En este modelo, todas las mediaciones deben centrarse en el estudiante como aprendiente activo y proactivo con una evaluación procesual centrada en el dominio de las competencias (implica nuevas rúbricas e instrumentos de evaluación).

Ambos modelos, en coherencia con el Modelo Educativo de la UTN, exigen la integración inter y transdisciplinar, sin embargo resulta necesario especificar el concepto de competencias, esto en tanto en el contexto educativo, el término de “competencias” posee al menos 16 grandes referentes (Zúñiga, Poblete y Vega, 2009), de los cuales la Universidad Técnica Nacional asume como principio orientador conceptual lo establecido por González, Herrera y Zurita (2009), según los cuales las competencias son el producto de destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos mediante experiencias de aprendizaje integrador, puestas en práctica por el estudiante y evaluado con un sistema previamente establecido para medir la ejecución o demostración de la competencia. Además, se incorpora la caracterización de resultados de aprendizaje (modelo por objetivos) y las competencias según el Proyecto Tuning (2006, p. 8), el cual especifica la diferencia de la siguiente manera:

Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Pueden estar referidos a una sola unidad o módulo del curso o a un periodo de estudios, por ejemplo, un programa de primer, segundo o tercer ciclo. Los resultados del aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la concesión de un crédito.

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias cobran formas en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas.

Las competencias se subdividen en dos grandes categorías: específicas de la carrera y genéricas. Las primeras se vinculan con las habilidades, destrezas y conocimientos que el estudiante desarrolla en el área específica de estudios (carrera), por su parte las competencias genéricas son aquellas de aplicabilidad en cualquier aspecto para la vida académica, laboral y cotidiana, por ejemplo, trabajo en grupo, alfabetización tecnológica, argumentación y lógica, entre otras.

### Definición de objetivos o competencias de la carrera

Los objetivos o competencias de la carrera universitaria son, después del objeto de estudio, el segundo elemento determinante en la estructura de cursos este definirá las áreas de conocimiento, habilidades, destrezas y sensibilidades en los cuales la carrera colaborará con el estudiante para su adquisición o construcción; por tanto, determinará la organización de los cursos, la cantidad de cursos por área disciplinar y los procesos de mediación en los cursos. En este contexto los(as) proponentes deben considerar, al menos, que el objetivo o propósito (en caso de modelo por competencias) general debe ser coherente con la misión, visión y el objeto de estudio de la carrera y con el posicionamiento teórico, las áreas disciplinares y el componente axiológico. Asimismo, todo objetivo específico debe estar vinculado con cursos, actividades extraacadémicas o ejes curriculares, además, deben ser redactados con un verbo infinitivo inicial, utilizando una redacción concisa y coherente con el nivel de grado académico que ofertará la carrera y, en el caso de las competencias, deben ser redactadas centradas en la demostración de las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y sensibilidades que el/la estudiante desarrollará durante la carrera.

Entre los criterios para evaluar los objetivos se encuentran los siguientes:

- a. Son coherentes con la Misión, Visión y Objeto de Estudio de la Carrera.
- b. Los objetivos de la carrera inician con un verbo infinitivo, son concisos y demuestran los principios

de “qué, cómo y para qué”.

- c. El objetivo general de la carrera posee una interrelación con el objeto de estudio.
- d. Los objetivos específicos se estructuran de manera jerárquica (de mayor a menor complejidad).
- e. Los objetivos específicos mantienen una complejidad pertinente al grado académico de la carrera.
- f. Los objetivos responden a los grados ofertados (diplomado, bachillerato, licenciatura y posgrados).

Para la evaluación de los propósitos, se sugieren los siguientes criterios:

- a. Son coherentes con la Misión, Visión y Objeto de Estudio de la Carrera.
- b. Los propósitos se redactan con verbo inicial infinitivo y establece, de manera concisa, la demostración de una habilidad, destreza, conocimiento, actitud o sensibilidad que pueda ser medible.
- c. El propósito general de la carrera posee una interrelación con el objeto de estudio.
- d. Los propósitos específicos se estructuran de manera jerárquica (de mayor a menor complejidad).
- e. Los propósitos específicos mantienen una complejidad pertinente al grado académico de la carrera.
- f. Diferenciación entre competencias específicas y genéricas.
- g. Las competencias responden a los grados ofertados (diplomado, bachillerato, licenciatura y posgrados).

### Perfiles

Establecidos los objetivos o propósitos de la carrera, y en coherencia con la misión y visión, la persona diseñadora del currículo procede con la elaboración de los perfiles, es decir, las características que el estudiante desarrollará durante su formación académica como profesional (perfil académico profesional) y las habilidades, destrezas y conocimientos que podrá desempeñar en el ejercicio de su profesión (perfil ocupacional).

En todos los casos, los perfiles deberán mostrar coherencia con la misión, visión, objeto de estudio y objetivos de la carrera, asimismo, deberá estructurarse por los grados académicos que se otorgarán (diplomado, bachillerato, licenciatura, maestría, especialidad y doctorado).



## Perfil profesional

El perfil profesional reúne las características que el egresado tendrá al finalizar el plan de estudio de la carrera. Para la construcción se requiere el uso de una estructura verbal infinitiva, una redacción concisa y una interrelación con los diferentes elementos del diseño curricular. En todos los casos, el perfil profesional se encuentra vinculado a los objetivos específicos de la carrera.

Establecido el perfil de la carrera, se procede con la indicación de los saberes correspondientes a las áreas de interés formativo (saber conceptual, saber procedimental y actitudes) o aprendizajes fundamentales (saber conocer, saber hacer, saber ser, saber vivir) que el estudiante desarrollará durante la carrera para consolidar el perfil de salida.

Las propuestas de carrera que se diseñen desde un enfoque por competencias, deberán incluir los niveles de ejecución acordes con los contenidos curriculares y el grado académico.

## Perfil ocupacional

El perfil ocupacional es la síntesis de las áreas o segmentos laborales, en el cual la persona egresada podrá ejercer labores profesionales. Este apartado se elabora a partir de una estructura verbal infinitiva, una redacción concisa y una interrelación con los diferentes elementos del diseño curricular; debe reflejar los rasgos o competencias del profesional por graduar con respecto a las funciones o tareas que se desempeñarán. En ningún caso puede establecerse una vinculación del perfil profesional con puestos (por ejemplo, Administrador de Recursos Humanos).

Entre los criterios para evaluar los perfiles del plan de estudio, se sugieren los siguientes:

## Perfil profesional

- Son coherentes con los objetivos/propósitos específicos de la carrera.
- Los elementos del perfil se redactan con verbo inicial infinitivo y establece, de manera concisa, la demostración de una habilidad, destreza, conocimiento, actitud o sensibilidad vinculada al ejercicio profesional.
- Los elementos del perfil mantienen una complejidad pertinente al grado académico de la carrera.
- Posterior a los elementos del perfil se indica los

componentes específicos distribuidos en las Áreas de Interés Formativo o Aprendizajes Fundamentales.

- Las Áreas de Interés Formativo o Aprendizajes Fundamentales indican los componentes que fundamentan los elementos del perfil.

## Perfil ocupacional

- Los elementos del perfil se redactan con verbo inicial infinitivo y establece, de manera concisa, la demostración de una habilidad, destreza, conocimiento, actitud o sensibilidad vinculada al ejercicio profesional.
- Se establece con respecto a las funciones o tareas por desempeñar con la omisión, en todos los casos, de posibles vinculaciones con puestos específicos.

## Organización de los cursos

Los elementos indicados en los módulos anteriores permiten realizar una ruta básica del diseño curricular, a saber: se realiza un estudio de viabilidad para determinar la creación-modificación de la carrera (o en su defecto desestimar el proceso); de resultar favorable el estudio de factibilidad, se procede con la justificación de la carrera y la construcción del andamiaje teórico, todo lo cual permite establecer el objeto de estudio de la carrera, la misión, visión y el componente axiológico. Después de este proceso, se definen los objetivos o propósitos de la carrera (según el enfoque por Resultados de Aprendizaje o por Competencias) para continuar con la elaboración de los perfiles profesional y ocupacional, con sus áreas de conocimiento.

Realizado el proceso anterior se procede con la organización/distribución de los cursos por los ciclos. En el diseño curricular tradicional esta acción es mecánica y consiste en dividir los cursos por ciclo (cuatrimestre para el caso de la UTN), ubicarlos en una tabla con especificaciones como créditos y horas de estudio para, finalmente proceder con una representación gráfica de esa información (malla curricular); sin embargo, esta visualización no es pertinente con las realidades un diseño curricular del siglo XXI.

La organización y distribución de los cursos es una de las etapas más importantes del diseño curricular, puesto que exige una reflexión sobre ¿cómo operacionalizar los fundamentos, objetivos/propósitos y perfiles en un entramado de cursos? ¿Cómo van a interactuar estos cursos para la construcción del conocimiento? Y, finalmente, ¿si la dinámica del plan de estudio facilitará la acción curri-

cular frente a la incertidumbre y emergencia propias de una educación desde la complejidad?

Por lo anterior, a continuación, se exponen cinco opciones de organización y distribución de cursos en los planes de estudio a partir de escalas de impacto cualitativo en la mejora de los procesos de aprendizaje, siendo el primer nivel el de menor impacto y el quinto nivel el de mayor impacto, este último es el norte de acción para la UTN (estas opciones determinan la forma de presentación de la malla curricular). Al respecto, el diseñador curricular debe contemplar estas alternativas como un acercamiento a las posibilidades de innovación en la estructura de las carreras, desde la comprensión de la aspiración universitaria por alcanzar la más alta escala en la organización de los planes de estudio.

### Nivel tradicional

La organización de los cursos desde una opción tradicional se sustenta en la premisa de que cada curso es independiente del otro (fragmentación del conocimiento) y que los procesos de aprendizajes realizados en cada uno se generan competencias y conocimientos específicos. Esta opción se caracteriza por lo siguiente:

- a. Puede incluir una organización y secuencia de acuerdo con bloques disciplinares o áreas de conocimiento.
- b. Los cursos se organizan desde la lógica “menor a mayor”, tanto en profundización de contenidos como en la generación de competencias, habilidades y sensibilidades.
- c. Los cursos son vinculantes (corequisitos y requisitos) siempre y cuando respondan a la continuación de conocimientos, competencias y sensibilidades.
- d. La distribución de cursos y los programas de los cursos son rígidas.
- e. Los cursos se comprenden como unidades independientes por lo que no debe existir una correlación de competencias, mediaciones y evaluaciones.

### Nivel multidisciplinar

La necesidad de responder a las demandas socioculturales y productivas generadas en la segunda mitad del siglo XX, así como a la reconfiguración de los procesos metacognitivos de los procesos de aprendizaje, fundamentaron innovaciones en la organización e interacción de los cursos de los planes de estudio.

Por lo anterior, surge como alternativa una organización multidisciplinar, según la cual los cursos deben ser organizados con vinculaciones entre disciplinas o áreas de conocimiento, así como la inclusión de cursos que respondan a demandas del contexto. En los principios curriculares indicados en este documento, específicamente en el apartado de integración, se había indicado que “en el caso de la multidisciplinariedad se considera como el primer nivel de integración que surge “cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas” (Torres, 1998, p. 72), para el cual el diseño curricular establece puentes o mecanismos de interacción necesarios.

La diferencia entre las propuestas de organización tradicional y multidisciplinario radica en una leve interacción que permite acercamientos específicos entre cursos o áreas de conocimiento, pero que en ningún sentido afecta la estructura de la disciplina, el área del conocimiento ni del mismo curso.

La organización multidisciplinar puede incluir ejes transversales, cursos optativos o vinculaciones específicas (contenidos o competencias) entre cursos y se caracteriza por lo siguiente:

- a. Fortalecer las disciplinas o áreas de conocimiento con miras a la construcción inter o multidisciplinar de conocimiento. Al respecto se debe destacar que los procesos inter o multidisciplinarios no pueden implementarse sin profesionales conscientes de las delimitaciones epistémicas y metodológicas de sus disciplinas, así como los posibles puentes con las otras disciplinas.
- b. Los cursos se organizan desde la lógica “menor a mayor”, tanto en profundización de contenidos como en la generación de competencias, habilidades y sensibilidades.
- c. Los cursos de cada área disciplinar o área de conocimiento son vinculantes por lo tanto responden construcción de conocimientos, competencias y sensibilidades de forma continua.
- d. La distribución de cursos y los programas mantienen un grado de flexibilidad mínimo.
- e. La integración o vinculación de los cursos se limita a contenidos, competencias o tareas específicas, así como al desarrollo de ejes transversales.

## Nivel interdisciplinario por cursos

Los cambios tecnológicos, productivos y socioculturales de la segunda mitad del siglo XX impulsaron la profundización de las interconexiones promovidas por la organización de cursos multidisciplinar, motivo por el cual se crea una organización interdisciplinar, definida en apartados previos (principios curriculares) como “donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios” (Torres, 1998, p. 72). En este caso, el diseño curricular crea posibilidades desde la creación de ejes transversales, organización modular, creación de espacios de encuentro del personal docente proveniente de diferentes disciplinas, colegiatura de evaluaciones (y contenidos), etc.; junto con apoyo de investigaciones y extensión social elaborada, desarrollada y evaluada desde diferentes disciplinas.

La organización interdisciplinaria de cursos se caracteriza según lo siguiente:

- a. Fortalecer las disciplinas o áreas de conocimiento con miras a la construcción inter o multidisciplinar de conocimiento. Al respecto, se debe destacar que los procesos inter o multidisciplinarios no pueden implementarse sin profesionales conscientes de las delimitaciones epistémicas y metodológicas de sus disciplinas, así como los posibles puentes con las otras disciplinas.
- b. Los cursos se organizan desde la lógica “menor a mayor”, tanto en profundización de contenidos como en la generación de competencias, habilidades y sensibilidades.
- c. Los cursos de cada área disciplinar o área de conocimiento son vinculantes por lo tanto responden construcción de conocimientos, competencias y sensibilidades de forma continua.
- d. La distribución de cursos y los programas mantienen un alto grado de flexibilidad.
- e. Debe existir una correlación de competencias, mediaciones y evaluaciones de los cursos de un área disciplinar o entre los cursos de diferentes áreas disciplinares para la implementación de ejes transversales u otras vinculaciones.
- f. Se desarrollan cursos con las premisas epistémicas y metodológicas, así como contenidos o competencias, de al menos dos disciplinas.

## Interdisciplinaria por módulos

En un proceso de consolidación de una organización interdisciplinaria de un plan de estudio, donde se sugiere estructurar los cursos por módulos vertical u horizontal con la premisa de que los conocimientos, competencias y sensibilidades se construyen como parte de macro y subprocesos. Esta opción se caracteriza por lo siguiente:

- a. Cada módulo responde a objetivos o competencias del perfil.
- b. Los cursos deben incluir una secuencia disciplinares o áreas que permita profundizar las competencias o conocimientos.
- c. Es recomendable que los módulos estructuren los elementos teóricos y prácticos de forma dinámica.
- d. La distribución de cursos y los programas mantienen un grado de flexibilidad para permitir la interacción de cursos inter y multidisciplinarios.

La organización de un plan de estudio por módulos permite el desarrollo del aprendizaje desde núcleos temáticos, necesidades del contexto, construcción de pensamiento complejo, distribución espacial o temporal, evolución del conocimiento, movimientos sociales u otros.

## Nivel transdisciplinar

Actualmente, las universidades deben responder a la formación de profesionales exigida por sociedades en constantes (y rápidos) cambios, en la cual se ha sustituido el valor del saber académico (dominante en la visión academicista) por el valor del ser humano flexible e integral con habilidades, destrezas, conocimientos y sensibilidades para aprender, innovar, emprender y transformar.

En ese contexto, el diseño curricular ofrece la posibilidad de una organización del plan de estudio de forma transdisciplinaria caracterizada por lo siguiente:

- a. Comprensión de los aprendizajes como un continuo de acciones y estrategias en interacción dinámica.
- b. Integración de los cursos dentro de estructuras de conocimiento (por ejemplo, módulos), en interacción entre sí y con otras estructuras.
- c. Flexibilidad de los cursos para la incorporación de contenidos emergentes.
- d. Flexibilidad del plan de estudio para la incorporación de cursos optativos, electivos y libres para la profundización de temáticas según el interés del aprendiz, la universidad y el contexto.

- e. Innovación en estrategias de mediación centradas en la implementación-creación de teoría o práctica desde el contexto.

Una organización transdisciplinar de los planes de estudio realiza una ruptura con la visión tradicional y fragmentada de las carreras, así como con las premisas del diseño curricular clásico dirigido al control y medición. La propuesta transdisciplinar tiene el desafío de concebir el plan de estudio, y por ende el currículo y los procesos de aprendizaje, como áreas dinámicas, redes de interacción en un sistema en constante cambio es, por tanto, una revolución de las premisas del diseño curricular.

### Distribución de cursos, áreas y ejes y malla curriculares

Definida la opción de organización y distribución de los cursos, se procede con la distribución de los cursos (o estructura de cursos) en una tabla informativa que sistematice el código del curso, nombre, créditos, horas de tiempo pedagógico (teórico, práctico, independiente y otros), requisitos, corequisitos y otra información relevante para la estructura curricular, todo esto coherente con la organización de los cursos.

Establecida la Distribución o Estructura de Cursos, se procede a incluir las Áreas y Ejes curriculares; en el primero de los casos se realiza con una tabla en donde se distribuyen los cursos por áreas de formación. En los casos que corresponda, la carrera deberá indicar los ejes transversales, es decir, aquellas áreas, conocimientos, competencias u otro elemento de formación que será implementado en diferentes cursos de la carrera y en actividades fuera del aula. Por ejemplo, se pueden citar ejes como Responsabilidad Ética y Social, Enfoque de Derechos Humanos, Investigación y otros.

Finalmente, se estructura una malla curricular, es decir, la representación gráfica de la interacción de cursos, con la indicación de las áreas, ejes, nombres completos, códigos y simbología de interacción entre cursos.

Estos componentes pueden ser evaluados a partir de los siguientes criterios:

#### Distribución de cursos

- a. Indica el código de los cursos (proporcionado por el DGEC).
- b. Indica el nombre completo de cada curso.

- c. Indica los requisitos y corequisitos de los cursos (se utiliza el código y nombre de cada curso).
- d. Indica las horas lectivas por semana en Teoría, Práctica, Laboratorio y Estudio Independiente.
- e. El total de horas lectivas por semana corresponden a lo determinado por el total de créditos según el marco regulatorio nacional.
- f. Se indica el total de horas lectivas por semana, según la cantidad de créditos de cada curso.
- g. Se indica el total de créditos por ciclo.
- h. El total de créditos por ciclo no es mayor a lo establecido por la universidad.
- i. Se indica, explícitamente, la división entre ciclos lectivos (cuatrimestres).
- j. Se indica el total de créditos de cada tramo del plan de estudios (diplomado, bachillerato y licenciatura) y son coherentes con lo establecido por CONARE y la institución.
- k. Se indica, explícitamente, la división entre grados (diplomado, bachillerato y licenciatura) en aquellos casos que son requeridos.
- l. La distribución de cursos y créditos responde a la premisa de prioridad de formación de la institución.
- m. Se estructura la información en una tabla de información (estructura de cursos).

#### Áreas y ejes curriculares

- a. Explica cada una de las áreas curriculares.
- b. Establece la división de los cursos por las diferentes áreas curriculares.
- c. Explica los ejes curriculares y su implementación en el plan de estudio.

#### Malla curricular

- a. Indica las áreas y ejes con la utilización de una simbología pertinente (colores, formas u otros) que permita la correcta identificación de cada curso por este apartado.
- b. Indica el código de los cursos.
- c. Indica el nombre completo de cada curso.
- d. Indica los requisitos y corequisitos de los cursos mediante el uso de una simbología pertinente para demostrar la interacción entre cursos.
- e. Se indica, explícitamente, la división entre ciclos lectivos (cuatrimestres o semestres).
- f. Se indica, explícitamente, la división entre grados

(diplomado, bachillerato y licenciatura) en aquellos casos que son requeridos.

## Grado académico, población meta, metas y requisitos

El grado académico establece la duración de la carrera (en ciclos lectivos), los créditos y otras características establecidas en la normativa nacional vigente. Por su parte, la población meta indica la posible demanda (estudiantes) a partir de categorías de grado académico, edad, zona geográfica, entre otros. En el caso de las metas institucionales, se incluye los criterios cuantitativos que se proponen en el plan de estudios en términos de ingreso, promoción y graduación de sus estudiantes por un período específico no menor a menos cuatro años.

Finalmente, los requisitos de ingreso y graduación describen los elementos básicos que debe poseer el estudiante que matricula la carrera o quien se graduó de la misma. Estos deben contener los elementos indicados por la universidad, la normativa nacional y los específicos de cada área de conocimiento.

Se sugiere los siguientes criterios de evaluación para estos componentes:

### Grado académico

- a. Cumple con la cantidad de créditos mínimos y máximos establecidos para el grado que se otorgará.
- b. Los ciclos lectivos cumplen con el mínimo exigido por la normativa vigente.
- c. Indica la salida lateral del Bachillerato Universitario (Diplomado) y de la Licenciatura (Bachillerato Universitario).
- d. Los grados académicos son coherente con el plan de estudios.
- e. Se indica, en el caso de posgrados, el requerimiento de dominio instrumental de un segundo idioma.
- f. Se indica, en los planes de estudio de maestría, la modalidad a cursar (profesional o académica).

### Población meta

- a. Indica el grado académico de la población meta.
- b. Indica las franjas de edad del público meta.
- c. Establece la zona geográfica de la que proviene el posible estudiantado de la carrera.
- d. Indica el quintil económico en el que se ubica el grueso de población meta.

### Metas

- a. Indica las metas de matrícula para, al menos, cuatro generaciones.
- b. Establece los porcentajes de deserción y graduación de la carrera para, al menos, cuatro generaciones.

### Requisitos de ingreso y graduación

- a. Incorpora los requisitos mínimos de ingreso indicados por CONARE y la UTN.
- b. En el caso de Bachillerato, incorpora el cumplimiento del Trabajo Comunal Universitario como requisito de graduación.
- c. En los grados de Licenciatura y posgrados indica la aprobación del Trabajo Final de Graduación como requisito de graduación.
- d. En todos los grados indica el requerimiento de cumplir los procesos administrativos, aprobar los cursos y estar al día con las obligaciones financieras de la universidad.

### Conclusiones

Lo expuesto en el presente ensayo constituye un insumo curricular para el diseño y evaluación de las estructuras curriculares en la educación superior, con la relevancia de ser la primera propuesta sistematizada para la evaluación de estructuras curriculares en la Universidad Técnica Nacional.

A partir de las delimitaciones de los componentes y los criterios de evaluación expuestos, las personas diseñadoras del currículo (tanto especialistas en currículo como docentes, administrativos, estudiantes y otros tomadores de decisión) pueden establecer un proceso de diseño con elementos homogéneos, transparentes y reconocibles explícitamente por las personas formuladoras, evaluadoras y encargadas del seguimiento de calidad académica.

Los criterios de evaluación de la estructura curricular favorecen la construcción de instrumentos de evaluación pertinentes, relevantes y aplicables tanto para las personas diseñadoras curriculares como para instancias tomadoras de decisión dentro de las universidades (departamentos de currículo, evaluación, direcciones de carrera, decanaturas e incluso procesos de acreditación) e instancias externas como el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Por lo tanto, estos criterios son un insumo para la mejora

de la calidad de los procesos y productos curriculares en la educación curricular.

Finalmente, lo expuesto permite visibilizar posibles líneas de investigación para el desarrollo de criterios de evaluación cualitativa de las estructuras curriculares, la mejora de los criterios indicados en este ensayo, la inclusión de criterios desde la complejidad y la construcción de criterios de evaluación de estructuras curriculares a nivel nacional y regional.

## Referencias

- Casarini, N. (2004) *Teoría y diseño curricular*. México DF, México: Trillas.
- Cazares, M. (2006). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Habana, Cuba: UCF.
- Díaz-Barriga, F. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México DF, México: Trillas.
- Escudero, J., Bolívar, A., Guarro, A., Moreno, J., Area, M., Santana, J. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Síntesis Educativa.
- Gimeno, J. (2010a). *¿Qué significa el currículum?* En: Gimeno, José. (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 21-44). Madrid, España: Morata
- Gimeno, J. (2010b). *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento*. En: Gimeno, José. (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 180- 202). Madrid, España: Morata
- Gimeno, J. (2001). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores*. En: Gimeno, José; y Pérez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.227-266). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Morata.
- González, E., Herrera, R., Zurita, R. (2009). *Formación Basada en Competencias: Desafíos y Oportunidades*. En: *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (pp. 16-27). Santiago, Chile: CINDA.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid, España: NARCEA.
- House, E. (1999). *La política educativa en una época de productividad*. En: Manzano, Pablo. (coord.). *Volver a pensar la educación*. (pp. 112-127). Madrid, España: Morata.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Morata.
- House, E., Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid, España: Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata
- Proyecto Tuning. (2006) *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago, Chile: LOM.
- Quesada, M., Cedeño, M., Zamora, J. (2007). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológicas*. Heredia, Costa Rica: EUNA
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Madrid, España. Ediciones Paidós Ibérica.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Torres, J. (2010). *Currículum, justicia e inclusión*. En: Gimeno, José. (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Madrid, España: Morata
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Argentina: Troquel.
- Villarini, A. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano*. Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento. San Juan, Puerto Rico.
- Zabalza, M. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. España: Narcea.
- Zúñiga, M., Poblete, Á., Vega, A. (2009). *El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de calidad*. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo. *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago, Chile: CINDA.