

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



**LA EVALUACIÓN PROCESUAL DEL CURRÍCULO Y SU EFECTO  
EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE UNA CARRERA DE PREGRADO  
DE LA PUCP. ESTUDIO DE CASO.**

Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación  
con mención en Currículo

**Lileya Manrique Villavicencio**

Nombre del Asesor: Dra. Carmen Rosa Coloma Manrique

Miembros del Jurado: Dra. Rosa María Tafur Puente  
Mag. Diana Mercedes Revilla Figueroa

San Miguel, 2009

## ÍNDICE

	Página
<b>Introducción</b>	07
<b>CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL PREGRADO</b>	13
<b>1.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA EN EL PREGRADO</b>	14
1.1.1. Concepto de formación	14
1.1.2. Concepto de profesión	18
1.1.3. Sentido de la formación profesional	21
1.1.4. Las Facultades instancias responsables de la formación profesional	25
<b>1.2. EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	30
1.2.1 Alcance conceptual del currículo	30
1.2.2. Procesos y niveles de concreción del currículo universitario	32
1.2.3. Enfoques actuales del currículo de formación profesional	35
a. Enfoques curriculares que establecen cambios en el contenido	39
b. Enfoques curriculares que renuevan sus estrategias	41
c. Enfoque curricular de integración	41
1.2.4. Tensiones en el currículo universitario del siglo XXI	42
1.2.5. El plan de estudios como dispositivo organizador	47
<b>1.3 LA EVALUACIÓN PROCESUAL DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	51
1.3.1. Consideraciones sobre la evaluación curricular	52
a. ¿Qué es la evaluación curricular?	52
b. Fases de la evaluación curricular	55
c. Ámbitos y aspectos en la evaluación curricular	56
1.3.2. Importancia de la evaluación curricular en la educación superior universitaria	61
1.3.3. La evaluación procesual aplicada al currículo universitario	64
a. Definición y propósitos	66
b. Relación con otros tipos de evaluación curricular	67
c. Características	68



d. Cuestiones metodológicas en la evaluación procesual	68
1.3.4. Los cambios en el currículo de formación profesional a partir de la evaluación procesual	74
a. Reforma, renovación e innovación curricular	76
b. Demanda de cambio curricular	78
c. Necesidad o razones del cambio curricular	79
d. Niveles de cambio curricular	81
e. Claves de éxito para los cambios en el currículo	83
f. Los cambios del currículo centrados en el Plan de estudios	89
1.3.5. La toma de decisiones a partir de la evaluación curricular procesual	91
<b>CAPITULO 2: TRABAJO DE CAMPO</b>	<b>96</b>
<b>2.1 DISEÑO METODOLOGICO</b>	<b>96</b>
2.1.1. Nivel y tipo de investigación	96
2.1.2. Problema de investigación y justificación	97
2.1.3. Objetivos de la investigación	100
2.1.4. Definición de variables, indicadores e hipótesis en el estudio cuantitativo	100
2.1.5. Definición de categorías y subcategorías de análisis e hipótesis de trabajo en el estudio cualitativo	103
2.1.6. Población y muestra	106
2.1.7. Metodología de la investigación	108
2.1.8. Técnicas e instrumentos para el recojo de información	110
2.1.9. Técnicas de procesamiento y análisis de resultados	117
<b>2.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>119</b>
2.2.1. Resultados del estudio descriptivo correlacional	119
2.2.2. Resultados del estudio de caso	161
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>196</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>199</b>

<b>Bibliografía</b>	202
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1 Matriz de consistencia interna de la investigación	210
Anexo 2 Diseño del Instrumento Hoja de Registro A	213
Anexo 3 Fecha de Modificaciones del Plan de Estudios de carreras en pregrado aprobados por Consejo Universitario del año 2004 al 2007	218
Anexo 4 Diseño del guión de entrevista semi-estructurada	220
Anexo 5 Matriz de análisis documental: Planes de Estudios de la carrera del 2004 al 2008	223
Anexo 6 Matriz de análisis de las Actas de Consejo de Facultad	229
Anexo 7 Ejemplo de la Matriz de análisis de entrevistas	232
Anexo 8 Hoja de Registro A. Sociología	235
<b>Relación de Cuadros</b>	
Cuadro 1. Propuesta de aspectos a evaluar en el currículo de pregrado.	59
Cuadro 2. Tipos de evaluación educativa	65
Cuadro 3. La evaluación procesual del currículo desde los enfoques de evaluación.	69
Cuadro 4. Niveles de cambio curricular según Villa	81
Cuadro 5. Cambio del currículo según extensión	81
Cuadro 6. Cambio del currículo según profundidad	82
Cuadro 7. Niveles de cambio en el plan de estudios de una carrera	89
Cuadro 8. Carreras en el Pregrado de la PUCP	106
Cuadro 9. Método mixto de investigación	108
Cuadro 10. Fases y etapas de la investigación	109
Cuadro 11. Cuadro resumen de técnicas, instrumentos y fuentes	116
Cuadro 12. Cambios en el Plan de estudios en carreras de pregrado	120
Cuadro 13. Distribución de frecuencia de Número de cambios	121
Cuadro 14. Carreras de pregrado con más cambios 2004-2007	122
Cuadro 15. Carreras de pregrado con menos cambios 2004-2007	123
Cuadro 16. Totales según nivel de cambio 2004-2007	124

Cuadro 17. Número de cambios y antigüedad de la carrera	126
Cuadro 18. Total alumnos matriculados por semestre y número de cambios por año (2004-2007)	128
Cuadro 19. Número de cambios y promedio de alumnos matriculados por año	130
Cuadro 20. Promedio alumnos matriculados y total de cambios	132
Cuadro 21. Total docentes por semestre y número de cambios por año	134
Cuadro 22. Promedio docentes y total de cambios por años	135
Cuadro 23. Promedio docentes y número de cambios 2004-2007	137
Cuadro 24. Créditos académicos de los Planes de estudios de las carreras PUCP	138
Cuadro 25. Total de créditos académicos y número de cambios	138
Cuadro 26. Número de cursos del ciclo y número de cambios años 2004-2007	140
Cuadro 27. Número de cursos de la carrera y número de cambios	142
Cuadro 28. Carreras en proceso de evaluación	143
Cuadro 29. Número de cambios y carreras en proceso de evaluación	144
Cuadro 30. Porcentaje de número de cambios según nivel	146
Cuadro 31. Total nivel de cambio según canal de ingreso	147
Cuadro 32. Número cambio nivel 1	148
Cuadro 33. Número cambio nivel 2	149
Cuadro 34. Porcentaje cambio nivel 2	150
Cuadro 35. Número cambio nivel 3	150
Cuadro 36. Número de cambio nivel 4	151
Cuadro 37. Nivel cambio 1 y canal de ingreso	152
Cuadro 38. Nivel de cambio 2 y canal de ingreso	153
Cuadro 39. Nivel de cambio 3 y canal de ingreso	154
Cuadro 40. Nivel de cambio 4 y canal de ingreso	155
<b>Relación de Gráficos</b>	
Gráfico 1. Niveles de concreción curricular en la educación superior	34
Gráfico 2. Productos según nivel de concreción curricular	35
Gráfico 3. Aspectos a evaluar en el currículo según Talmage	58

Gráfico 4. Variables de intervención de la propuesta de evaluación curricular.	59
Gráfico 5. Ciclo del cambio curricular y la evaluación procesual	75
Gráfico 6. Relaciones entre evaluación y cambio curricular	76
Gráfico 7. Relaciones entre variables	100
Gráfico 8. Frecuencia en Número de cambios en el plan de estudios	122
Gráfico 9. Distribución de número de cambios por nivel según año	125
Gráfico 10. Relación antigüedad de carrera y total de cambios	127
Gráfico 11. Total alumnos matriculados en 2004-II y 2007-II y número de cambios	130
Gráfico 12. Promedio alumnos matriculados 2004 y 2007 y número de cambios	132
Gráfico 13. Promedio total alumnos matriculados y total de cambios	135
Gráfico 14. Total de docentes en el 2004-II y 2007-II y número de cambios	136
Gráfico 15. Promedio docentes 2007 y total de cambios	137
Gráfico 16. Promedio docentes y número de cambios 2004-2007	137
Gráfico 17. Total de créditos académicos y número de cambios	139
Gráfico 18. Número de cursos y número de cambios en el 2007-I y 2007-II	141
Gráfico 19. Total de cursos 2007-II y Número de cambios	141
Gráfico 20. Número de cursos de la carrera y número de cambios	143
Gráfico 21. Número de cambios y carreras en proceso de evaluación	144
Gráfico 22. Distribución de número de cambios según nivel	146
Gráfico 23. Porcentaje de cambios de nivel 1 según canal de ingreso	149
Gráfico 24. Distribución de número de cambios de nivel 2 según canal de ingreso	150
Gráfico 25. Porcentajes de cambios de nivel 3 según canal de ingreso	151
Gráfico 26. Porcentajes de cambios de nivel 4 según canal de ingreso	152
Gráfico 27. Nivel de cambio 1 y canal de ingreso	152
Gráfico 28. Nivel de cambio 2 y canal de ingreso	153
Gráfico 29. Nivel de cambio 3 y canal de ingreso	154
Gráfico 30. Nivel de cambio 4 y canal de ingreso	155

## INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de la investigación titulada “La Evaluación procesual del currículo y su efecto en el Plan de Estudios de las Carreras de Pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudio de caso”. Nuestro objeto de estudio lo constituye la evaluación de proceso del currículo y las modificaciones en el plan de estudios, en las carreras de pregrado de una universidad privada.

Esta preocupación por el tema de la evaluación curricular surge porque las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en la tarea de mejoramiento continuo de la calidad de la formación que brindan, llevando adelante programas de aseguramiento de la calidad y de garantía pública (accountability) así como procesos de acreditación institucional y de las carreras, considerándose el logro de la calidad educativa como una meta estratégica de alta importancia.

En Latinoamérica, muchos países como Argentina, Colombia, Chile han establecido sistemas nacionales de evaluación y acreditación. En nuestro país, la Ley 28740 emitida en mayo del 2006, crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Para las instituciones de educación superior universitaria será el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria- CONEAU el órgano que certificará la calidad de las instituciones educativas y de sus carreras. Este sistema se encuentra en plena implementación y entrará en funcionamiento según los plazos establecidos en la Ley. Evidentemente las universidades nacionales y privadas del país encaminarán sus esfuerzos y recursos en lograr la acreditación siguiendo los procesos de autoevaluación y de evaluación externa. Las universidades peruanas están asumiendo como un imperativo ético y no sólo legal, la mejora de la calidad educativa.

En este marco, la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP propone en su Plan Estratégico Institucional para el periodo 2007-2010 que “las carreras de pregrado se regirán bajo estándares para la calidad consensuados, verificables y que incorporen una perspectiva internacional, de modo que la formación académica y profesional pueda ser evaluada y mejorada constantemente” (PEI-PUCP 2006:19). Para ello es clave contar con un sistema de evaluación curricular eficaz que provea información fiable, oportuna y actualizada sobre la calidad de los programas de formación.

De otro lado, en esta última década, la Pontificia Universidad Católica del Perú ha creado nuevas carreras para atender las demandas laborales y sociales del país como son: Comunicación para el Desarrollo, Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad, Artes Escénicas, Arquitectura, Gestión y Alta Dirección, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ciencia Política y Gobierno, Mecatrónica. Estas carreras, como aquellas que siguen vigentes, deben conducir a la formación de profesionales de alta calidad en su campo, con compromiso ético y social. Ello exige, como señalamos, que la Universidad y por ende las Facultades estén en permanente revisión de la gestión de los procesos curriculares y los resultados de la formación, para asegurar la excelencia académica y el compromiso social que profesa nuestra casa de estudios.

Por lo general, cuando las Facultades ponen en funcionamiento un nuevo currículo, se atiende a los aspectos académicos y administrativos para la implementación del plan de estudios de la carrera o especialidad, pero no se toma en cuenta el diseño y la ejecución de un sistema de monitoreo y evaluación curricular permanente, que facilite el acceso a información continua y fiable, que permita introducir los ajustes y cambios en el currículo de forma oportuna.

La experiencia y la literatura revisada nos advierten que las Facultades asumen el proceso de evaluación curricular de forma asistemática y dependiente de la voluntad, el conocimiento y motivación de la comunidad de docentes y autoridades. Esto ocasiona que se desaproveche el potencial de la evaluación



en la mejora continua de los procesos educativos, que sustenten técnicamente la toma de decisiones respecto a reajustes o modificaciones en los planes de estudio.

Ante este panorama, consideramos que existe la necesidad de conocer cómo se desarrolla el proceso de evaluación curricular en el ámbito de las Facultades; cómo este proceso es comprendido y asumido por la comunidad de docentes, alumnos y autoridades; qué tipo de decisiones resultan y cómo se concretan en cambios en el plan de estudios de la carrera.

Definimos como problema de investigación el siguiente: ¿Cómo se desarrolla la evaluación procesual del currículo y la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios en una carrera de pregrado de la PUCP, considerando la caracterización de los cambios en los planes de estudio de las diversas carreras de la PUCP?.

Asimismo, nos interesó dar respuesta a las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué características se asocian a los cambios en el plan de estudios de las carreras de pregrado de la PUCP?
- ¿Cuál es la dinámica de la evaluación de proceso del currículo en el ámbito de una carrera ofrecida por una Facultad?
- ¿Cómo se caracteriza la toma de decisiones que deriva en modificaciones del plan de estudios de una carrera al interior de la Facultad?

El problema planteado nos llevó a indagar sobre las características relevantes que se asocian a las modificaciones de los planes de estudios de las carreras de pregrado de la PUCP en el periodo 2004 al 2007 y a conocer la dinámica de la evaluación curricular procesual en una de las carreras de pregrado seleccionada como estudio de caso.

En cuanto al objetivo general de la investigación nos propusimos:

- Comprender cómo se desarrolla el proceso de evaluación curricular y las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en



el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP, considerando la caracterización de los cambios en el plan de estudios de las diversas carreras que se ofrecen en la PUCP.

Nuestros objetivos específicos son:

- Caracterizar los cambios que se producen en el plan de estudios de las carreras seleccionadas de pregrado que se ofrecen en la PUCP.
- Describir la dinámica de la evaluación procesual del currículo de la carrera de pregrado seleccionada como estudio de caso.
- Identificar las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de la carrera de pregrado seleccionada.

El informe de investigación está dividido en dos capítulos que son: el marco teórico y el trabajo de campo. Nuestro marco teórico comprende a su vez tres apartados. El primero se refiere a la formación profesional universitaria en el pregrado, en el cual presentamos las definiciones sobre formación y profesión, reflexionamos sobre el sentido de la formación profesional y la responsabilidad de las facultades en este proceso. El segundo apartado, se ocupa del currículo de formación profesional y presenta los aspectos teórico-conceptuales sobre currículo, los enfoques actuales del currículo de formación profesional, las tensiones que impactan en el mismo y concluye con alcances respecto del plan de estudios. El último apartado, profundiza sobre la evaluación procesual del currículo de formación profesional, abarca consideraciones sobre la evaluación curricular, su importancia en la educación superior universitaria, aspectos teóricos y metodológicos sobre la evaluación procesual, desarrolla la importancia de este tipo de evaluación así como los cambios en el currículo a partir de la evaluación y la toma de decisiones que conlleva este proceso.

En el segundo capítulo, se expone los resultados del trabajo de campo realizado. En el primer apartado, se describe y justifica el diseño metodológico de la investigación, se da cuenta del problema que motivó este estudio y su

significatividad así como de los objetivos que orientaron la investigación. Este estudio se caracteriza por utilizar un método mixto, cuantitativo seguido por cualitativo, por lo que en la metodología se presenta los elementos que corresponde al estudio descriptivo correlacional no causal, de carácter cuantitativo, y los elementos del estudio de caso, de carácter cualitativo. Se explica sobre la población y muestra del estudio y se detalla las técnicas e instrumentos utilizadas tanto para el recojo de información como para el procesamiento y análisis de los resultados.

En el siguiente apartado de este capítulo, presentamos el análisis de resultados tanto los hallazgos obtenidos en el estudio descriptivo correlacional como los resultados del estudio de caso. En relación al primer estudio, los resultados se organizaron en función de las variables explicativas y se da cuenta en la discusión de la relación encontrada entre dichas variables y la variable a explicar, cambios en los planes de estudios de las 39 carreras de pregrado que conformaron la muestra. En el estudio cualitativo, se presenta los resultados encontrados en el acercamiento a la dinámica de la evaluación curricular en una carrera y la caracterización de la toma de decisiones sobre los cambios o modificaciones en el plan de estudios de dicha carrera, vistos desde la perspectiva de las autoridades que participan en la gestión académica de la carrera.

En la sección de conclusiones, recogemos la síntesis de los resultados de la investigación realizada en el estudio descriptivo correlacional y el estudio de caso, dando respuesta al problema central de la investigación. En la última sección, ponemos a consideración sugerencias que dan a lugar el proceso mismo de la investigación realizada así como los resultados encontrados.

Las últimas secciones están dedicadas a las referencias bibliográficas y a los anexos, los cuales facilitan el acceso a documentos propios de la investigación, principalmente a los instrumentos de recojo de información y de análisis de resultados.

Respecto a los alcances y limitaciones de este estudio, podemos señalar que la presente investigación pretende ser válida en el ámbito institucional que corresponde a la Pontificia Universidad Católica del Perú, en especial para las carreras de pre-grado que se seleccionaron para la investigación. En cuanto a las limitaciones, se puede señalar que el estudio se centra en el momento en el cual está en funcionamiento el currículo de las carreras dentro de la PUCP, es decir, se trata de una evaluación de proceso (desarrollo curricular) referida al currículo. No se atiende la evaluación del contexto (diagnóstico de entrada), la evaluación inicial (diseño) ni la evaluación final (resultados) del currículo. Cabe señalar, que este estudio está limitado al periodo entre los años 2004 y 2007; por último, en nuestro caso de estudio se recoge la visión de las autoridades de la carrera, pudiendo ser complementado con las visiones de docentes y estudiantes en una siguiente investigación.

Esta investigación ha sido posible gracias a las facilidades brindadas por autoridades y personal de esta casa de estudios. Quiero expresar mi especial agradecimiento a los miembros de la Dirección de Asuntos Académicos, a su Director Jorge Zegarra y al Coordinador Flavio Figallo; asimismo, agradecer a Juan José Yon por su valioso apoyo en el acopio de información para esta investigación, así como a María Teresa Moreno por sus acertadas orientaciones y consejos. A Elsa Tueros, miembro de la Comisión Permanente de Asuntos Académicos, por su colaboración respecto a la labor que realiza esta Comisión. A Doris Miranda, por su trabajo en el procesamiento estadístico.

De otro lado, un especial reconocimiento al invaluable apoyo de la Decana de la Facultad que accedió a la realización de este estudio, cuyo respaldo me permitió cumplir con los objetivos trazados en esta investigación. Asimismo, a las docentes coordinadores de la especialidad quienes me brindaron generosamente su tiempo para atender los requerimientos del recojo de información. Por último, quiero destacar la oportuna asesoría y el aliento permanente brindado por Carmen Coloma, así como el empuje y animosidad de una amiga y colega, Diana Revilla.

## CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL PREGRADO

El eje central de nuestro estudio es la evaluación del currículo de formación profesional en instituciones de educación superior universitaria. En ese sentido, el capítulo comprende los aspectos teórico-conceptuales y metodológicos sobre la evaluación curricular que sirven de sustento para la investigación empírica. Consideramos que la evaluación nos ofrece información confiable y válida sobre los diversos factores que intervienen en el desarrollo mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando la mejora continua del currículo y, por ende, la calidad de la formación profesional.

Como ubicamos la evaluación curricular en el ámbito universitario es importante manejar otros dos ejes conceptuales: la formación profesional en el pregrado y el currículo de formación profesional. Examinar a la luz del contexto actual y de las demandas sociales, así como de los enfoques vigentes sobre el sentido y tendencias de la formación de futuros profesionales, resulta imprescindible para asegurar la coherencia entre la evaluación y el enfoque educativo asumido por la institución universitaria. De otro lado, este ideal de formación profesional se concretiza en el currículo, como propuesta explícita que se hace realidad en las aulas universitarias, por lo que nuestro acercamiento al currículo de formación profesional pretende la comprensión de los procesos de diseño y, en especial, del desarrollo curricular en el cual actúa la evaluación procesual o de proceso.

Nuestra reflexión teórica se inicia con un primer apartado sobre la formación profesional en el ámbito del pregrado universitario; en el siguiente, tratamos sobre el currículo de formación profesional y, por último, en el tercer apartado se profundiza en la evaluación procesual aplicada al currículo.

## 1.1 LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA EN EL PREGRADO

La Universidad asume tres funciones históricamente reconocidas por la sociedad: formación (profesionalización), investigación (producción de conocimientos) y extensión o proyección social. Aunque actualmente estas funciones se están redefiniendo en búsqueda de una mayor articulación entre docencia, investigación y acción social, la formación profesional sigue siendo una función primordial que la sociedad encarga a las universidades.

Nos ocuparemos de la formación profesional para dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se debe entender la idea de formación en el contexto universitario? y ¿Qué tipo de formación debe ofrecer la Universidad en pleno siglo XXI?. Estas interrogantes son clave para comprender la compleja y difícil misión de la Universidad en los tiempos actuales, así como la responsabilidad que asume, a través de las Facultades, en la preparación de nuevos profesionales que demanda el país y la sociedad.

### 1.1.1 Concepto de formación

El concepto de formación está ligado al ámbito educativo pero representa una categoría asumida por distintos enfoques disciplinarios (filosofía, psicología, sociología, política, por citar algunos) signándole una complejidad semántica. Nos interesa un acercamiento y reflexión sobre este concepto desde algunas perspectivas teóricas<sup>1</sup> que resultan vigentes en este siglo, sin perder de vista el ámbito de la educación superior universitaria.

Desde una perspectiva filosófica hermenéutica, consignamos las ideas fuerza de Gadamer (citado por Barrón et ál.1996) y Yurén (2000) sobre el concepto de formación. Para Gadamer

la formación implica un proceso histórico de apropiación de la cultura, por el que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma.(...) Todo ser humano

---

<sup>1</sup> La determinación de estas perspectivas y sus representantes corresponde a Rivas Martha (2008) quien hace un estudio sobre la formación y su complejidad semántica.



no es por naturaleza lo que debe ser, y por consiguiente necesita de la formación como un proceso básico en tanto que acrecienta las posibilidades del sujeto para la construcción conceptual y la producción del conocimiento. (Barrón et ál. 1996: 1-2)

Esta postura privilegia la acción del sujeto enmarcada en una relación con la cultura y el trabajo que le permiten apropiarse de aquello en lo cual y a través del cual se forma. Se insiste en que la formación es construcción y acrecentamiento de nuestra comprensión del conocimiento que va más allá de sólo la adquisición de habilidades especializadas; se centra en la formación humanista desde una dimensión dialógica, reflexiva y crítica, que permite superar los efectos de una cultura tecnificada. En ese mismo sentido, Yurén (2000) -en base a las ideas de Hegel y Habermas- define formación como:

Un proceso cuyo movimiento se asemeja a un espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permite desarrollarse y configurar su personalidad (conjunto de competencias y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar.) A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del *para sí*. (Yurén 2000:32)

La autora destaca que la formación no es un proceso evolutivo sino dialéctico, entre la cultura y la sociedad a la que pertenece el sujeto y la acción transformadora del sujeto en interacción con otros. Pero este movimiento también se produce en el tiempo, por lo que Yurén destaca el proceso formativo y su acción transformadora considerando la realidad temporal del sujeto:

La formación es un proceso en el que, desde el presente, el individuo se forma recuperando críticamente el pasado (como experiencia, como lección) mirando al futuro (como utopía, como esperanza) y actuando creativamente para realizar las transformaciones que se requieren en la realidad social, cultural y personal para preparar las condiciones de ese futuro deseable. (Yurén 2000:54)

Desde la perspectiva de la teoría educativa, encontramos válido el planteamiento de Guilles Ferry (1997) sobre lo que es formación. La idea central del pensamiento de este reconocido educador francés es asumir la formación desde la dinámica de un desarrollo personal que “consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus

recursos...” (Ferry 1997:96). Y cuando se refiere a la formación institucionalizada nos dice: “formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo” (Ferry 1997:54).

El aporte de Ferry está dado por el énfasis en el desarrollo personal, en una postura interiorista de la formación, que va del interior al exterior, y que requiere de mediaciones y soportes (programas, currículo, contenidos de aprendizaje, tiempos, espacios) como medios para formarse a sí mismo. En este sentido, sólo habrá formación en la medida que se posibilite la reflexión y la comprensión por parte del sujeto quien trabaja sobre su propio desarrollo. La dinámica de formación se asume “como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo sobre sí mismo” (Ferry 1997:98) pero también en función de los otros, es decir, en la mediación con los otros se busca que realicen un mejor trabajo sobre sí mismos.

Conviene señalar que para Ferry, al igual que Yurén y Gadamer, el sujeto se forma a sí mismo y el formador sólo es una “ayuda” que a través de mediaciones<sup>2</sup> o diversos recursos busca que el otro se desarrolle. Entonces, cuando se afirma que alguien forma a otra persona, en realidad lo que se quiere significar es que está contribuyendo en la creación de determinadas condiciones favorables para la formación de ese otro. Tanto la educación como la formación son actos reflexivos, que hace cada sujeto y que refleja su formación personal.

En síntesis, la perspectiva filosófica hermenéutica y la teoría educativa de Ferry coinciden en postular como centralidad del movimiento de formación al sujeto, enfatizando en su desarrollo en distintos aspectos y no sólo en el ámbito de la capacitación o habilitación para un trabajo o profesión, como propone la perspectiva de tipo técnico-instrumental.

---

<sup>2</sup> “Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son formadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo” (Ferry citado por Rivas 2008: 45).



La perspectiva de racionalidad técnico-instrumental define la formación como “un proceso continuo y constante, cuyo objetivo consiste en equilibrar las demandas del trabajo (en constante modificación) y las características de los trabajadores” (García citado por Rivas 2008:45). En el ámbito de la educación superior, la formación desde esta perspectiva debe asegurar que el futuro profesional adquiera las competencias necesarias relacionadas con la profesión y con el desempeño en un determinado puesto de trabajo. La formación se valora como “inversión” en capital humano, está ligada a una formación profesionalizante así como a la dinámica económica y laboral de cada país.

Como vemos, según sea la perspectiva que se asuma, la formación puede ser entendida como un proceso interior de permanente desarrollo del sujeto, en el cual éste tiene un rol activo y transformador en su formación, en la medida que se acompañe con la reflexión y comprensión de su realidad; pero también la formación puede ser entendida como un producto que se ofrece desde el exterior, como algo “para” o algo que se “tiene” o es “adquirido” por lo que tiende a vincularse con un contenido (conocimientos, habilidades, actitudes) relativo a una profesión. En todo caso, no hay que olvidar la intencionalidad del sujeto, quien elige aquello que lo forma.

Puede considerarse una posibilidad interesante en la formación de los estudiantes en el pregrado, un modelo de formación integral, que tenga en cuenta las ventajas de los distintos sentidos de la formación y los integre entendiendo que el estudiante debe formarse como persona, como ciudadano, como ser político y como ser social. En ese sentido, la Universidad como espacio en el que se generan determinadas condiciones para promover la formación de los sujetos, debe tomar postura y marcar la direccionalidad en todas sus actividades, según entienda el alcance y significado de la formación y actuar en consecuencia con ello.

### 1.1.2 Concepto de profesión

Otro término asociado a la formación profesional es el de profesión. Definir la palabra profesión es una tarea compleja de la que se ocupa la sociología de las profesiones. La palabra *profesión* proviene del latín, *professione*, que significa acción y efecto de profesar. Su uso común está relacionado con el ejercicio de un oficio o empleo técnico o profesional que se realiza públicamente; asimismo, con la declaración o confesión pública de algo, como la ocupación, la profesión, la profesión de fe o de una ideología. También puede definirse como una actividad que sirve para lograr un sustento económico.

Un acercamiento histórico<sup>3</sup> nos remite a las primeras profesiones, en el contexto de la cultura occidental, surgidas en la universidad: teólogos, médicos, abogados. Luego con el surgimiento de la Universidad moderna, la formación profesional se determina como una función y campo propio de la educación superior universitaria, asociada a nuevas profesiones. La complejidad de nuestros tiempos (globalización, desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, pensamiento complejo, entre otros) incide en la generación de nuevas profesiones o la reorientación de otras ya existentes.

Un aspecto importante es que no se debe confundir profesión con disciplina científica o actividad científica, porque en la profesión converge conocimientos y saberes procedentes de diversas disciplinas que “los profesionales competentes acaban integrando en marcos coherentes de acción, generando así un conocimiento profesional específico que va más allá de la simple suma de las aportaciones disciplinares” (Coll 2003: 278).

La profesión no es ciencia, pero tampoco es una mera práctica (como un oficio). Lo constitutivo de la profesión es “la manera de integrarse en referencia a las prácticas o problemática que enfrenta” (Hawes y Donoso 2003:7). En ese sentido, se reconoce la profesión definida por un conjunto de prácticas

---

<sup>3</sup> Se puede consultar los artículos de Fernández Jorge (2001) y Porras Raúl (2007) para conocer la evolución histórica del concepto profesión.

fundadas, como un espacio de actividad, que tiene un campo delimitado de acciones típicas y propias de dicha profesión, pero también se encuentran las acciones potenciales, las consideradas de ampliación y las ajenas o prohibidas.

En esa misma línea, se reconoce la profesión como “una unidad estructural de la sociedad moderna, que condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, encontrándose formalmente establecida y legitimada por el sector social que las ha constituido como tales” (Fernández 2001: 27). Desde una perspectiva funcionalista, se precisan las características funcionales de una profesión: “... una profesión es una ocupación que requiere un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia y autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas” (Cleaves citado por Barrón et ál 1996: 4).

La delimitación o demarcación de la profesión tiene dos efectos principales (Hawes y Donoso 2003:8) a) Delimita cuál es el campo de competencias en el que se desempeña y puede desempeñarse un profesional. Para ello, se toma en cuenta aspectos formales como certificación o titulación, institución que la otorga y lugar de expedición; b) Delimita a quiénes puede considerarse como miembros de la profesión.

A lo expuesto, añadimos que la profesión se construye a partir de consideraciones de orden sociológico, científico y tecnológico, valórico así como de orden personal que están articuladas y otorgan especial significado a cada profesión (Hawes y Donoso 2003).

Las consideraciones de orden sociológico se relacionan con el significado de la profesión como vía de ascenso social; el estatus y la respetabilidad social hacia los sujetos que obtienen una certificación profesional; el incremento de empleabilidad, puesto que un profesional tiene mayor posibilidad de obtener empleo; la gremialidad de la profesión dado que pertenecer a un gremio proporciona un referente social y de poder.

En cuanto a las de orden científico y tecnológico, éstas comprenden la adquisición del conocimiento científico y los avances tecnológicos propios de la profesión; asimismo el impacto que estos avances tienen en la expansión de las capacidades de acción profesional a nuevos campos o a otros anteriormente no accesibles.

Las consideraciones de orden valórico hacen referencia a la ética o deontología de la profesión y deben regir el actuar del profesional a través de un código de ética que dirige las actividades de cada profesión. Asimismo, estos códigos impuestos por la profesión son reconocidos y aceptados por la comunidad.

Por último, las consideraciones personales se refieren a la satisfacción de las expectativas de vida y de realización personal del sujeto a través del ejercicio profesional, el desarrollo de sus competencias o talentos y la búsqueda de una oportunidad de movilidad social.

Estas consideraciones sitúan la profesión en “lo que es” y muestran la complejidad de su naturaleza. La formación del futuro profesional en el ámbito universitario debe construirse tomando en cuenta no sólo aspectos científicos, tecnológicos y valóricos como base de dicha formación, sino también integrando los aspectos sociales y personales, sólo así se asume una visión holística y dinámica del sentido de la profesión.

De otro lado, la versatilidad de las profesiones y el ritmo acelerado de los cambios que se producen en cada ámbito profesional y la profesionalización creciente de muchos oficios, hace que la construcción del concepto profesión sea un tema no acabado. Ello propicia que las profesiones busquen asegurar la calidad e idoneidad de su campo y del gremio a través de la acreditación de programas de estudio y carreras, la certificación y actualización continua de los profesionistas, la vinculación de los colegios y asociaciones profesionales con instituciones de educación superior, entre otros (Fernández 2001).

La Universidad no puede sustraerse de las nuevas y constantes demandas de todo tipo que impactan en el campo de las profesiones, lo cual requiere revisar

aquello que define y le es propio a la profesión y contrastar con la formación profesional que ofrece; asimismo, reorientar sus programas de estudio para así atender la formación en nuevas profesiones que requiere la sociedad del siglo XXI.

### 1.1.3 Sentido de la formación profesional

Una vez establecido los constructos de formación y profesión, nos ocuparemos de la formación para el ejercicio de una profesión, es decir de la formación profesional que se realiza en el ámbito universitario.

Desde el siglo XIX<sup>4</sup> hasta el presente, la Universidad es el escenario especializado en el cual se lleva a cabo la formación profesional. Concordamos con Zabalza (2002) quien señala que dicha formación alude a un proceso de preparación general o especializada que permite capacitar a los sujetos para llevar a cabo ciertas labores que corresponden a un campo profesional. Además, dicho proceso está orientado a “que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión” (Marín citado por Fernández 2001:28).

Teniendo en cuenta el concepto de formación, visto en este apartado, la formación profesional puede ser definida desde lo que la Universidad ofrece a los estudiantes o por el tipo de producto que ellos pretenden obtener, así como por el efecto real que va a ejercer dicha formación sobre los estudiantes que se benefician de ella.

Posturas como la de Coll (2003), plantea que la formación universitaria se encuentra sumida en una profunda indefinición en cuanto a su finalidad. Se debate en optar por una formación académica, profesionalizante o generalista. Una formación académica se orienta a la apropiación de los elementos

---

<sup>4</sup> Los sistemas de educación superior modernos surgen en el siglo XIX a partir de cuatro modelos: el sistema napoleónico, el sistema alemán de Humboldt, el sistema británico y el modelo estadounidense “de mercado” (Hawes y Donoso 2003; Malagón 2004).



fundamentales de un campo de conocimiento, al dominio de los métodos de construcción de ese conocimiento y a la pertenencia a una comunidad científica; una formación profesionalizadora busca el aprendizaje y dominio de una profesión para un ejercicio competente y eficaz; y, una formación generalista provee una cultura general amplia sobre un determinado campo del conocimiento y las actividades profesionales relacionadas con esta.

Otra postura define claramente dos perspectivas de la formación profesional: 1) aquella que modela al sujeto preocupándose de su habilitación para una determinada profesión y 2) la que asume la formación desde una dimensión de desarrollo personal junto con el desarrollo de nuevas competencias para el desempeño profesional. Se puede resumir el actual debate en torno a la formación profesional como “la concepción culturizante y humanística de cualquier formación profesional, frente a la visión tecnicista y funcionalista de la formación” (Ducoing 2005:560).

La primera perspectiva de la formación profesional es entendida como “dar forma” a los sujetos modelándolos para convertirlos en aquel producto que se toma como modelo: el perfil profesional, el puesto de trabajo a desempeñar, un determinado estilo de profesional, etc. El sentido de la formación profesional está exclusivamente vinculado a aprendizajes académicos en lo inmediato y al desempeño profesional en el largo plazo, dependientes de las exigencias del mercado laboral.

Esta perspectiva ocasiona un vaciamiento del significado de formación puesto que su sentido se “reduce a la mera adquisición de alguna nueva información o al desarrollo de una nueva destreza” (Zabalza 2002:40) y más aún cuando la formación es vista como un proceso que tiende a la homogeneización de los sujetos para que alcancen un perfil profesional que sólo les sirva para poder adaptarse al mundo del trabajo. Asimismo, se la censura por “domesticar la curiosidad y el placer de preguntar, por fomentar la pasividad, por centrarse en la cualificación para el trabajo” (Ducoing 2005: 560). Ello ocurre cuando se adopta una enseñanza orientada exclusivamente a los resultados, en desmedro de una metodología centrada en el estudiante.

En relación a la segunda perspectiva, la formación no se agota en la habilitación de ciertas competencias de un sujeto respecto a una determinada profesión. La formación se vincula intrínsecamente con el crecimiento y mejora de las personas, contribuye en el desarrollo de cada estudiante fortaleciendo su autoestima y satisfacción personal, busca que sea cada vez más competente para el ejercicio de ser ciudadano y esté en mejores condiciones para seguir un proyecto personal de vida. La formación profesional sirve para la mejora de las personas y está articulada con el desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades de los sujetos que lo preparan para el mundo del trabajo. Sin embargo, la tradición humanística también ha recibido críticas “el no haber construido una sociedad democrática, justa y humana, el no haber acercado a los egresados hacia la cultura en general, las artes, la literatura y, sobre todo el no haber formado sujetos críticos” (Ducoing 2005: 560).

Asumir la segunda perspectiva nos lleva a plantear la naturaleza de la formación profesional a partir de dimensiones integradas, que los sujetos pueden desarrollar como consecuencia de la formación que les ofrece la Universidad (Zabalza 2002; Pérez 2006; Imbernón 2000):

-Dinámica de desarrollo personal.

La Universidad debe tener en cuenta la atención a las necesidades y expectativas que trae el estudiante; la identificación de sus estilos de aprendizaje; el reconocimiento y afirmación de un sistema de valores y actitudes; la ampliación o enriquecimiento experiencial del estudiante orientado a su crecimiento personal, a su autonomía moral y cognitiva; el desarrollo de formas de comunicación interpersonal; la sensibilización hacia los problemas y un compromiso responsable con su sociedad, entre otros aspectos. Imbernón (2000) al referirse a la formación universitaria destaca que es una oportunidad de adquirir un importante bagaje socio-cultural:

Se ha empezado, y en ese futuro al que hacemos referencia será fundamental, a valorar la importancia del sujeto (la modernidad daba importancia a la razón, al objeto y la posmodernidad a la relatividad y al sujeto) y de su participación, y por lo tanto a la relevancia que adquiere el bagaje socio-cultural (por ejemplo: la comunicación, el trabajo en grupo, el debate democrático, el aprendizaje dialógico, los procesos más que



los productos, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, el análisis de situaciones, etc.) en la formación del futuro. (Imbernón 2000:40)

-Nuevos conocimientos y capacidades en los sujetos.

La Universidad ofrece el desarrollo de competencias en el estudiante a través de la apropiación de un saber general (cultura básica general) y un saber especializado (cultura académica y profesional) que lo hace un sujeto competente para desempeñarse en lo que será su profesión. Este desarrollo de capacidades profesionales no se agota en la formación inicial sino que continuará a través de la formación permanente.

-Referencia al mundo del empleo.

En el sentido de ofrecer a los estudiantes una capacitación en alternancia entre la formación académica-profesional y el trabajo, que facilite su ingreso para ser miembro de un grupo profesional o de un gremio. En ese sentido, la universidad debe ofrecer a los estudiantes espacios para la práctica pre-profesional en contextos reales al mundo del empleo con la finalidad de saber manejarse con efectividad en él.

En relación a la pregunta que nos formulamos al inicio de este apartado sobre qué tipo de formación puede o debe ofrecer la Universidad, consideramos que debería asumir la formación profesional desde estas tres dimensiones: el desarrollo personal, desarrollo de competencias profesionales y una formación en alternancia con el mundo laboral; es decir, el sentido de la formación profesional estará dado por el desarrollo de unas competencias profesionales y personales que alcance el estudiante, a partir de las experiencias y vivencias en la universidad y en el trabajo.

Sin embargo, no debemos olvidar que los profundos cambios que se aprecian en el campo de las profesiones, tienen un impacto en la formación profesional. En el estudio realizado por Porras (2007) sobre la formación profesional en las

Instituciones de Educación Superior (IES) en el Perú, llega a la conclusión que es necesaria

una reforma radical de las IES en Perú (y) para adecuarlas a las demandas nacionales y globales. Primero, debemos tomar conciencia de los defectos y problemas que aún persisten y tratar de corregirlos, y adecuar la formación profesional, que es el punto neurálgico, a los requerimientos y necesidades nacionales y globales del mercado. Ello implica una reforma profunda de los planes y programas de estudio, el cierre temporal de algunas especialidades y la creación de otras en los campos de la biotecnología y la gestión; y finalmente, contribuir a elevar el nivel de empleabilidad de los egresados. (Porras 2007:33)

A decir de Porras (2007) la formación profesional en las universidades no debe estar orientada a un determinado puesto de trabajo, ni siquiera a un empleo concreto, sino en formar para la empleabilidad; es decir, fomentar el desarrollo de competencias generales y amplias en los estudiantes que les faciliten la movilidad entre diferentes empleos. “Más que transmitir información y encasillar en una especialidad, para un puesto de trabajo, deben generar competencias de análisis, reflexión, capacidad de innovación, de resolver problemas, imprevistos y atender contingencias” (Porras 2007: 33). Se trata de una formación generalista más que especializada.

Esta formación para la empleabilidad representa un reto para las instituciones educativas que deben generar nuevos modelos de formación que forjen profesionales capaces no solo de mejorar sus oportunidades laborales sino que asumiendo una formación profesional humanista integre el desarrollo personal y social que revierta en la mejora de la sociedad.

#### **1.1.4 Las Facultades instancias responsables de la formación profesional**

Las universidades están constituidas por las facultades que son la base de la organización académica, en las cuales se congrega a los docentes, estudiantes y administrativos. Estas son las encargadas de ofrecer la formación profesional y representan las diversas carreras para las cuales forman a los estudiantes.

En nuestro país, los estudios profesionales universitarios tienen una duración mínima de diez semestres académicos o cinco años, a excepción de las carreras de Medicina y Derecho que suelen tener uno o más semestres

adicionales. Los estudios profesionales están precedidos por un período de formación general con énfasis en las ciencias o en las humanidades. En cada semestre académico se programa un número de asignaturas en función al peso académico de cada una de ellas, que son esenciales para la formación especializada y la práctica pre-profesional. El peso académico de las asignaturas es expresado mediante créditos.

En el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en su Estatuto y bajo el Título II De la Organización Académica, Capítulo I De las Facultades, artículo 7º se señala que:

Las Facultades son las unidades fundamentales de organización y formación académica y profesional. Están integradas por profesores y alumnos, y servidas por uno o más Departamentos Académicos. En ellas se estudia una o más disciplinas o carreras a través de una estructura curricular destinada a lograr metas educativas dentro del marco de la formación integral de la persona humana a la que aspira la Universidad.(PUCP 2003: 5)

De manera complementaria se señala en el artículo 8º que: “La estructura curricular definida por la Facultad comprende planes de estudios, asignaturas y actividades, permite el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica de los estudiantes, y de aptitudes para la investigación y para la proyección social” (PUCP 2003: 5).

En este contexto universitario, las facultades deben velar por ofrecer al estudiante una formación académica y profesional integral en la carrera de su elección, así como el desarrollo de habilidades para la investigación y para el ejercicio de la responsabilidad social universitaria.

Ello exige que las facultades estén atentas y abiertas a los cambios epistemológicos, sociales, demandas laborales o de otro tipo, y establezcan una revisión continua de las estructuras curriculares para asegurar pertinencia y una formación de excelencia de los futuros profesionales. En ese sentido, proponemos que la facultad asuma un liderazgo intermedio<sup>5</sup> que, por un lado, busque alcanzar las metas institucionales orientando toda su actividad hacia la

---

<sup>5</sup> Liderazgo intermedio como el correspondiente al nivel o jerarquía que las Facultades tendrían en el gobierno de la Universidad.

consecución de la misión de la Universidad enmarcada en un Plan Estratégico de largo aliento y, por el otro, incida desde su ámbito de acción en una gestión de calidad de la formación que brinda.

Cabe señalar que de acuerdo al Estatuto de la PUCP (2003), las autoridades que lideran las Facultades en nuestra Universidad son el Consejo de Facultad y el Decano, además para un mejor funcionamiento se puede contar con un Director de Estudios y con Coordinadores de Especialidad. Los profesores que imparten docencia en la Facultad conforman la Junta de Profesores. Esta forma de organización académica expresa una vocación democrática y participativa entre los miembros de la comunidad educativa de la PUCP.

Sin embargo, como señala Zabalza (2002), la función del liderazgo en la Universidad presenta características muy particulares, que incluso se reproduce en otros niveles de organización como es la Facultad. Destacamos los siguientes rasgos para el caso de las facultades:

-La fuerte democratización existente. Las decisiones se toman siempre en las instancias u órganos colegiados, en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa. En nuestro caso, el Consejo de Facultad y la Junta de Profesores son instancias de gobierno. Esta característica conlleva el siguiente riesgo: “obliga a intensas fases de negociación y a una ralentización de los procesos de cambio (que pueden quedar desdibujados para contentar a todos)” (Zabalza 2002:93).

-La presencia de grupos organizados que comparten intereses comunes y forman alianzas que se manifiestan en los debates y toma de decisiones. Además, quien asume el liderazgo ve condicionada su actuación por la pertenencia a un grupo o por la necesidad de mantener coaliciones entre los grupos.

-La “pervivencia del poder individual del profesorado y la persistencia de zonas de difícil permeabilidad a las decisiones institucionales” (Zabalza 2002:93). En el ejercicio de la docencia, es decir, en el ámbito del aula y en la interacción

docente y alumnos, se da un espacio de autonomía que puede estar abierto o inmune a las decisiones institucionales para llevar adelante cambios.

Pasando a otro plano, actualmente, se discute sobre la vigencia de las facultades, postura asumida por Cevallos (2003:230) y Moore<sup>6</sup> (2001, 2003), en el entendido que el futuro profesional y los que investigan requieren de otros conocimientos que van más allá de una facultad, por lo tanto la facultad como forma de organización académica debería replantearse en las universidades.

La sociedad y las empresas requieren de un profesional que cubra tres o cuatro disciplinas, los problemas a resolver desde la investigación necesitan de investigaciones multidisciplinarias o transdisciplinarias. Por ello, Cevallos (2003:231) afirma que “la organización de las universidades en facultades ha devenido en obsoleta, en una traba para el desarrollo” y propugna la organización de las universidades sobre la base de núcleos de conocimiento que permitan desarrollar conjuntamente investigación, enseñanza, etc. al relacionarse con otros núcleos; en todo caso, hay una exigencia de cambio a nivel organizativo de las universidades y en la organización social de los académicos como consecuencia de atender un modelo de formación basado en la articulación del conocimiento inter o multidisciplinar (Moore 2001).

De otro lado, aunque las facultades están encargadas de la formación académica y profesional, los directos responsables de esta tarea son los docentes universitarios.

El desempeño de la docencia universitaria tiene para el docente ciertas exigencias: actualización permanente en los conocimientos de su disciplina, capacidad para unir la investigación y la docencia, capacidad didáctica para realizar la docencia y compartir el conocimiento desde una nueva visión de aprender y enseñar. Estas competencias deseables en los docentes universitarios están en relación al tipo de formación que procura la Universidad.

---

<sup>6</sup> Moore (2001) estudia el impacto del cambio a un currículo trans- y multidisciplinar o integrado en la producción del conocimiento y la identidad del cuerpo académico de docentes.



El docente universitario debe asumirse como un formador y desde esta perspectiva, comprender que su actividad está centrada en crear las condiciones y facilitar los recursos que requieran sus estudiantes para formarse. Pues como manifiesta Ferry (1997) uno se forma a sí mismo, pero se forma por mediación. Los formadores son mediadores sociales que orientan la dinámica del desarrollo de sus estudiantes.

Podemos señalar que si bien es importante que el docente universitario tenga un dominio del campo disciplinar y didáctico, también implica un compromiso individual y colectivo en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de su práctica docente en el desarrollo personal y profesional de sus estudiantes. En ese sentido compartimos con Imbernón (2000) cuando afirma que “la mejora de la docencia universitaria no depende únicamente de la metodología utilizada en las aulas universitarias sino de la implicación institucional de la Universidad y del colectivo docente” (Imbernón 2000:44).

Ese compromiso e implicación de los docentes se relaciona con el funcionamiento de las facultades y los departamentos académicos, en qué medida se generan los espacios y los mecanismos que faciliten: el trabajo interdisciplinar, la comunicación entre los académicos de distintas disciplinas (Moore 2003), la participación conjunta, la toma de decisiones a partir del consenso así como el intercambio de experiencias docentes, entre otros, que redunde en beneficio de la formación profesional de los estudiantes.

Para finalizar, remarcamos la importancia de las Facultades en cuanto al liderazgo y responsabilidad que asumen en la formación académica y profesional de cara a los estudiantes y a los docentes, para lo cual entre otras exigencias está el adecuar su estructura organizativa para facilitar las condiciones necesarias del trabajo académico, impulsar los cambios y actualizaciones en el currículo de formación profesional y atender a las demandas de las carreras que se ofrecen en la facultad.

## 1.2 EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En este apartado definiremos currículum de formación profesional<sup>7</sup>, en el entendido que se trata del currículum orientado a la formación en determinada profesión, llevada a cabo en instituciones de educación superior universitaria. Seguidamente, estableceremos los distintos niveles de concreción curricular para el caso de la educación superior así como los procesos curriculares que intervienen. En otro momento, examinaremos las tensiones que enfrenta el currículum universitario y los enfoques curriculares vigentes que se han diseñado como respuesta y, por último, diferenciaremos el plan de estudios como un dispositivo organizador del currículum.

### 1.2.1 Alcance conceptual sobre currículum

Una primera idea es que el currículum de formación profesional operacionaliza y hace visible los propósitos formativos de cada una de las carreras, en un contexto histórico y social determinado y en alineación con una propuesta o misión institucional definida. El currículum universitario encarna una propuesta formativa dirigida a la formación de profesionales que debe ser pertinente a las necesidades concretas de los sujetos así como a las necesidades del contexto en el que se aplica y a las demandas sociales y culturales de una determinada comunidad. En ese sentido, el currículum puede ser visto como “una pieza flexible y un espejo de las intenciones y modelos educativos de un grupo social” (Litwin 2006:4).

De otro lado, su comprensión conceptual está condicionada por el enfoque o teoría educativa y curricular que asume la institución formadora y que se materializa en prácticas pedagógicas concretas. Por ello, el currículum de formación profesional puede ser considerado como:

un Proyecto educativo porque es el eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que debe ser la educación y lo que finalmente es. El currículum establece la racionalidad entre el discurso explícito y la práctica pedagógica. (Inciarte y Canquiz 2001:4)

---

<sup>7</sup> Se nombrará indistintamente currículum de formación profesional o currículum universitario.



Esta racionalidad se expresa en tres tipos de currículo a saber (Hernández 2007; Ruiz 1996; Mateo 2000): técnico, práctico y crítico que presentan distinciones epistemológicas y teóricas que devienen en la formación de un profesional con determinados rasgos. En síntesis, desde un currículo técnico se formará a un profesional capaz de aplicar las habilidades aprendidas para resolver problemas en el campo de trabajo con eficiencia y eficacia; un currículo práctico, atenderá a la formación de un profesional que resuelva problemas de su entorno en base a juicios reflexivos y comprensivos de su realidad; y desde un currículo crítico, se formará un profesional que comprenda los problemas sociales del entorno y asuma una postura crítica y transformadora de esa realidad que le lleve a superar desigualdades e injusticias.

Evidentemente, según el enfoque curricular adoptado, el currículo de formación profesional como proyecto educativo estará conformado por un conjunto de elementos o componentes que implican decisiones sobre la orientación e intenciones educativas, la definición del perfil profesional, los contenidos formativos, el plan de estudios, las estrategias didácticas, los recursos, la evaluación del aprendizaje. El conjunto de estos elementos tendrán una determinada conformación en el diseño curricular.

Pero en buena cuenta, el currículo universitario no sólo es el currículo diseñado e implementado, sino también es el currículo enseñado y aprendido<sup>8</sup> que llevan adelante los profesores y los alumnos en las aulas como experiencias únicas. Este hecho subraya la importancia de la participación y el compromiso de todos los actores o sujetos en las distintas etapas de elaboración, desarrollo y evaluación de la propuesta formativa.

---

<sup>8</sup> Se distingue entre el currículo (i) previsto (ii) escrito (iii) enseñado y (iv) aprendido. El **currículo previsto** representa las directrices formales aprobadas que constan en el **currículo escrito** que incluye todo lo necesario para su implementación. Posteriormente el currículo escrito se transforma en el **currículo enseñado** a través del impacto de los resultados de aprendizaje, la aplicación de métodos pedagógicos eficaces y el monitoreo de su efectividad en el aula. Y el **currículo aprendido** es aquel que permite a los estudiantes demostrar que han aprendido el contenido y desarrollado las competencias profesionales, como resultado de la efectiva implementación del currículo escrito. (Rohlher 2006)  
Por su parte, Díaz Barriga distingue entre currículo pensado, el enseñado y el vivido (Díaz Barriga 2003).

Esta idea del currículo en sus múltiples manifestaciones, como teoría y praxis, como proyecto validado y como construcción social, es de capital importancia porque involucra una comprensión global del mismo, dejando de lado visiones sesgadas sobre el currículo como plan de estudios o currículo como el diseño en sí. La evaluación del currículo, como veremos en el siguiente apartado, debe contemplar esta complejidad y multi-referencialidad.

Por último queremos destacar que el currículo es un proceso vivo y dialéctico (Zabalza 2003a). Ello le configura un carácter perfectible, pues no existe el mejor currículo sino una propuesta viable y pertinente, que debe estar en permanente revisión para lograr su mejora.

### **1.2.2 Procesos y Niveles de concreción del currículo universitario**

Bajo esta denominación describiremos los procesos intrínsecos del currículo y los productos que se obtienen en cada nivel de concreción como resultado del diseño curricular en el ámbito universitario.

El currículo entendido como proceso, va más allá de ser considerado como plan de estudios o producto del diseño. Implica un proceso dinámico que se manifiesta a través de las etapas de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

En síntesis, podemos decir que el diseño es la previsión fundamentada de los elementos curriculares; la ejecución o desarrollo del currículo es la manifestación en las aulas del currículo diseñado; y la evaluación del currículo es la valoración del mismo en distintos momentos.

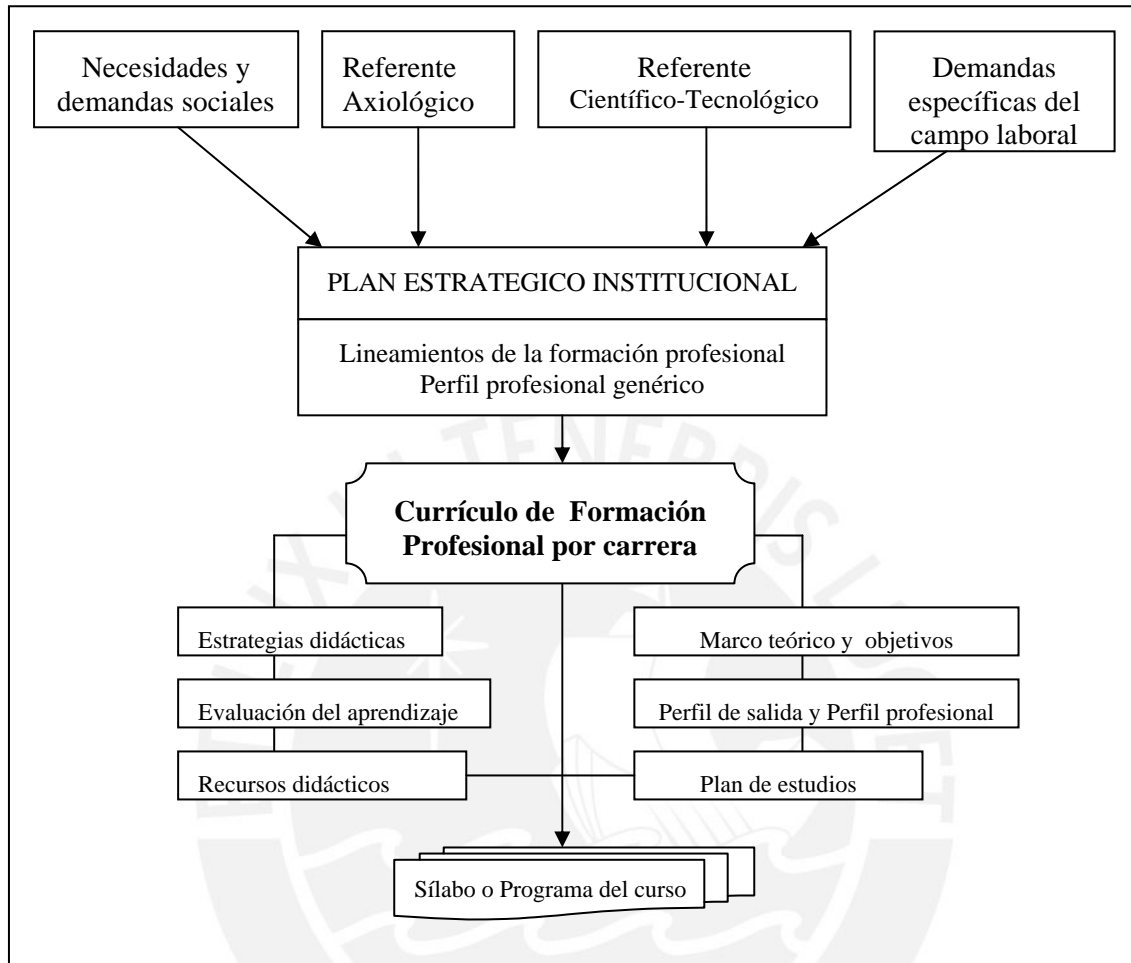
En la etapa del diseño curricular, el currículo sufre unas transformaciones en cuanto a la especificidad de sus elementos, distinguiéndose niveles de concreción. Un primer nivel de concreción está dado cuando la Universidad determina su Proyecto Educativo Institucional o el Proyecto formativo de la institución. Este documento declarativo comprende entre otros aspectos: la misión y visión institucional, las áreas de gestión académica y administrativa,

así como las metas u objetivos que se plantea alcanzar la institución en un periodo determinado. También incluye unas directrices en relación a la formación profesional que ofrece la universidad, el enfoque educativo y curricular que ha optado la universidad, así como un perfil profesional genérico. La elaboración de este documento debe sustentarse en un análisis del contexto externo e interno, identificando las demandas sociales y económicas así como las demandas específicas del campo laboral y productivo del país. De otro lado, debe considerar los referentes axiológicos que guiarán la actuación de la comunidad educativa así como las líneas de apoyo a la gestión académica institucional.

Las instancias encargadas de operativizar el Proyecto Educativo Institucional son las distintas unidades académicas, administrativas y de servicio según la organización estructural y funcional de la universidad.

En un segundo nivel de concreción, tenemos el diseño en sí del currículo, es decir, se elabora el currículo de formación para cada una de las carreras que ofrece la universidad. Se determina elementos importantes como el marco teórico-conceptual que comprende los fundamentos axiológicos y contextuales, la concepción de la carrera, la finalidad de la misma, objetivos generales, el perfil profesional, el plan de estudios o malla curricular, la metodología o estrategias didácticas, la evaluación del aprendizaje. En este nivel se obtiene como producto el currículo o estructura curricular, también denominado proyecto formativo de la carrera, programa de formación, proyecto académico curricular, entre otras. Las Facultades o Escuelas son las instancias que se encargan de promover la participación de la comunidad de docentes y alumnos en el diseño y mejora continua del currículo, así como velar por el desarrollo del mismo.

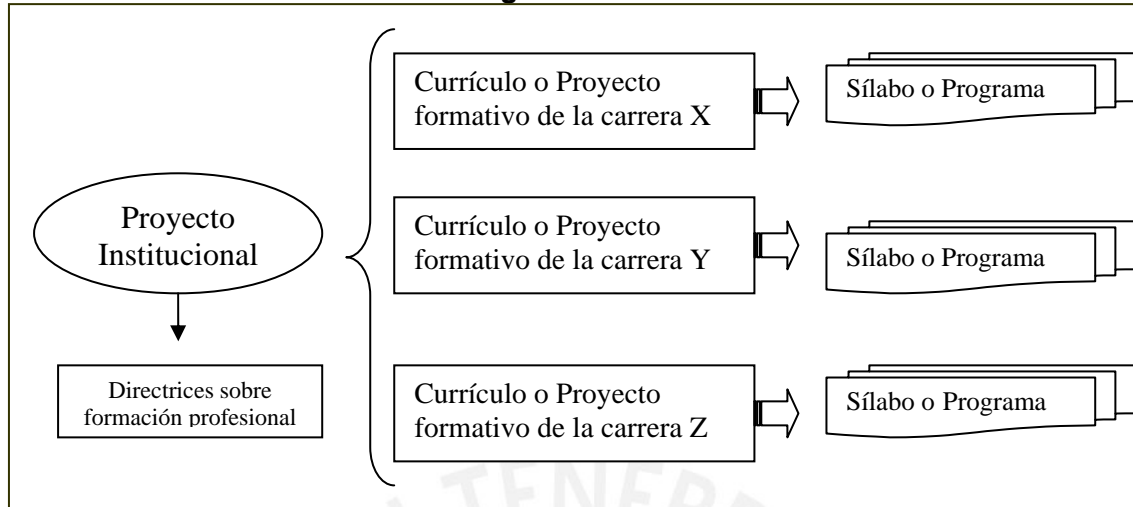
**Gráfico 1. Niveles de concreción curricular en la educación superior**



Fuente: Elaboración propia.

En un tercer nivel de concreción curricular, el programa de formación es transformado de forma operativa en un conjunto de Programas o Sílabos de los cursos, asignaturas, módulos. En este nivel actúan los docentes quienes deben tener un amplio conocimiento sobre el proyecto formativo para que desde el curso bajo su responsabilidad contribuyan en el logro de los objetivos de la carrera y en el desarrollo del perfil profesional.

Gráfico 2. Productos según nivel de concreción curricular



Fuente: Elaboración propia.

Para otros autores como Horruitiner (2006), Velázquez y Rey (2005) se puede distinguir dos niveles curriculares. El nivel macro curricular que comprende el Currículo o Plan curricular de una carrera y el nivel micro curricular que incluye los programas de las agrupaciones de contenidos (asignaturas, módulos u otros). Según la clasificación anterior, el segundo nivel correspondería al nivel macro curricular y el tercero, al micro curricular.

Al margen de las denominaciones, queremos subrayar la interdependencia y la coherencia que debe existir entre estos niveles de diferenciación o concreción curricular, es decir entre el Currículo (previsto o diseñado) o Plan curricular de la carrera y los programas o sílabos de las asignaturas de dicha carrera; así como entre el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo como procesos también interdependientes.

### 1.2.3 Enfoques actuales del currículo de formación profesional

A mediados del siglo XX y en pleno siglo XXI, los cambios cualitativos en la masificación de la universidad, la forma de producción del conocimiento causado por la globalización y el desarrollo de la sociedad del conocimiento así como la expansión de sistemas de comunicación e información en redes,

impactaron en la estructura nuclear de la Universidad, obligándola a replantear su misión, organización y actuación en la sociedad del siglo XXI.

Las formas tradicionales de formación profesional centradas en las disciplinas, de carácter especializado, con un alto componente escolástico, sin fundamentación en los procesos investigativos entraron en crisis y el mundo globalizado colocó a la universidad y en general al sistema educativo frente a la necesidad de transformar no sólo sus métodos de enseñanza, sino las formas, procesos y contenidos curriculares, así como la organización institucional. (Malagón 2004:13)

La manera en que se venía realizando la formación profesional, es decir, bajo un enfoque tradicional del currículo basado en las disciplinas y centrado en la enseñanza, herencia que proviene de la Universidad medieval, se mantiene en ciertos ámbitos universitarios. Sin embargo, en diferentes momentos históricos surgen otros paradigmas los cuales introducen en la Universidad enfoques curriculares distintos que coexisten con el tradicional.

Una revisión panorámica de los enfoques (tendencias o perspectivas curriculares) que se distinguen en el panorama del currículo universitario nos servirá en nuestro propósito de comprender la complejidad y problemática del currículo de formación profesional.

En el campo de la teoría curricular se puede encontrar diversas taxonomías para clasificar o sistematizar las teorías sobre currículo. En una breve síntesis, mencionaremos algunas tendencias o perspectivas curriculares situadas desde el ámbito universitario (Malagón 2004: 8-9).

- **Perspectiva humanista:** El currículo combina las diferentes dimensiones de la formación, en cuanto a lo cognoscitivo, afectivo, habilidades y destrezas. Énfasis en que la Universidad debe formar un ser humano integral.
- **Perspectiva técnica y efficientista:** El currículo visto como un plan debidamente estructurado, con etapas definidas, contenidos, actividades y resultados previamente determinados. Las propuestas curriculares para las distintas carreras toman como insumo básico las demandas del mercado y el empleo.



- Perspectiva social y práctica: El currículo no se circunscribe a intereses predeterminados sino que abre las posibilidades para el desarrollo de proyectos reflexivos con una visión crítica, abierta y favorable a una construcción curricular flexible.
- Perspectiva crítica: Fundamentada en la teoría crítica de la educación, se ocupan de examinar el currículo y develar su intencionalidad oculta en cuanto a mecanismos de dominación y de reproducción transmitidos en el funcionamiento de la institución universitaria.
- Perspectiva crítica alternativa: Plantea que no existe un modelo único y que toda propuesta debe ser deconstruida (análisis) y reconstruida (síntesis) en un proceso permanente. Desde esta perspectiva, se concibe el currículo “como un proyecto flexible, abierto, dinámico, autónomo, problémico, ecléctico, integrado, cambiante y construido sobre la base de la investigación como el eje para su elaboración y desarrollo” (Malagón 2004:9). Asimismo toma en cuenta las múltiples relaciones entre el proyecto institucional y las prácticas curriculares, entre la Universidad y la sociedad, tomada como una totalidad, en donde el mercado es apenas una de las dimensiones.

La perspectiva curricular predominante de tipo técnico influyó en la forma de entender y estructurar el currículo en la Universidad. Se configuró un currículo por disciplinas caracterizado por ser: racionalista, lineal y fragmentado, basado en la determinación de cursos generales y de especialidad que debía conocer el futuro profesional. El conocimiento era fragmentado y atomizado en contenidos abordados en cada asignatura, por lo general, el plan de estudios era prescriptivo y cerrado.

Esta perspectiva tiene una visión funcional e instrumental de la educación, que corresponde a una sociedad capitalista. El currículo universitario desde este enfoque ha puesto mayor énfasis en la actividad técnica, en el “cómo hacer” como preparación para el mercado laboral y productivo. Podemos reconocer el éxito de esta propuesta curricular cuando el periodo de desactualización del conocimiento no era tan vertiginoso como ahora y el saber acumulado se reconocía como valioso en un profesional.

Siguiendo a Monteiro (2005), en la década de los setenta surgieron diversos movimientos contrarios al currículo funcional y tecnocrático. Estos provienen de la hermenéutica, la fenomenología, el marxismo y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, entre otros, quienes criticaron el acento en la eficacia y la racionalidad, explicándolas como tendencias que reflejan la dominación del capitalismo sobre la Universidad y el currículo. En la década de los ochenta, las críticas enfatizan que el currículo no es neutro ni un desinteresado cuerpo de conocimientos, se cuestiona la primacía del “conocimiento técnico”, pero tampoco los enfoques interpretativos basados en la comprensión individual de los fenómenos logran explicar el fenómeno curricular. En los años noventa, se suman las teorías curriculares que intentan explicar a través de la acción del currículo, las complejas desigualdades educativas-centradas en las relaciones de género, raza y etnia- y la exclusión social de grupos minoritarios, a partir de análisis políticos y sociológicos de los mecanismos sociales y las instituciones imperantes en el sistema.

Estos enfoques y perspectivas curriculares influyeron en la Universidad, se generó una diversidad de discursos y prácticas que incluso coexistieron en un mismo claustro. En lo que concierne al currículo, surgieron innovaciones con distintos matices como respuesta a las exigencias sociales locales y globales. Un ejemplo de liderazgo en estos movimientos renovadores del currículo universitario desde una perspectiva crítica y social, fue conducido por la investigadora mexicana Alicia De Alba, quien consideró que la Universidad debía plantear en el currículo la incorporación de contenidos de carácter no sólo científico y tecnológico sino también social y cultural.

Las fuertes tensiones que experimentó la Universidad en busca de pertinencia y aseguramiento de la calidad formativa, se reflejó en reformas e innovaciones en el currículo. Se llega a la conclusión que la enseñanza basada en disciplinas, aisladas unas de otras, no puede ser el pilar del currículo universitario porque no estaría respondiendo a la complejidad del mundo global y posmoderno. Según De Alba (1995), la crisis del currículo a nivel universitario se expresa en una lucha entre una racionalidad tecnocrática y una razón crítica transformadora en la formación de los profesionales.

Consideramos necesario caracterizar las propuestas curriculares innovadoras a nivel universitario que surgieron en la década del 80 en adelante, tomando en cuenta los criterios de clasificación que señala Litwin (2006) sobre los tipos de enfoques curriculares: enfoques que ponen el acento en la transformación de la organización del contenido curricular; enfoques a partir de las estrategias de implementación del currículo; y por último, enfoques integradores, basados en los dos previos.

#### **a. Enfoques curriculares que establecen cambios en el contenido**

Los enfoques curriculares que ponen el acento en el contenido introdujeron cambios y modificaciones en el currículo a partir del reconocimiento de las necesidades y demandas sociales, de su vinculación con el contexto y los avances de la ciencia y la tecnología. Se aproximan a un currículo de enfoque crítico y social-práctico diferenciándose del currículo de corte técnico.

Ronald Barnett (citado por Litwin 2006: 2) considera un “currículo que sostenga una relación más abierta con la sociedad, a la par que sustentada también en una concepción más abierta del ser humano”. Esto implica una renovación curricular que incluye la validación del conocimiento adquirido fuera de los ámbitos académicos y la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas.

Alicia De Alba (citada por Litwin 2006: 4) presenta un enfoque curricular constituido por campos de conformación estructural curricular (CCEC). Según De Alba un currículo para la formación profesional debe distinguir 04 tipos de campos:

- CCEC epistemológico-teórico: facilita la apropiación de las teorías, enfoques y de manera fundamental los tipos de razonamiento que produjeron tales teorías. Asimismo, incluye una reflexión epistemológica acerca de la construcción del propio campo disciplinar.

- CCEC crítico-social: busca la comprensión del papel social de la profesión en el contexto de la cultura y la realidad socio-histórica del país y del mundo, así como el reconocimiento del papel que juega como profesional y sujeto social.
- CCEC científico-tecnológico: incorporación de los nuevos avances en el campo científico y tecnológico como contenidos del currículum, de manera articulada y significativa. Hace referencia a los lenguajes, técnicas y herramientas que requiere el futuro profesional.
- CCEC de las Prácticas profesionales: el currículum debe contar con un espacio que recupera la teoría y la vinculación con los procesos sociales más significativos (la cuestión ambiental, los problemas de los derechos humanos, la formación del ciudadano democrático, etc.) y en el cual el estudiante desarrolle su práctica pre profesional.

Los dos primeros campos tienen un carácter cerrado y los dos últimos son más abiertos para atender los requerimientos sociales, demandas de la comunidad y del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Estos campos de conformación estructural curricular son pues “un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los alumnos” (De Alba citado por De Alba 1995: 113).

Otro enfoque que se ha impuesto y extendido en el ámbito universitario, es el enfoque de Educación basada en competencias o Formación Profesional basada en competencias. El referente fundamental para la definición de los contenidos curriculares lo constituyen las competencias laborales, que son consultadas y determinadas por los empleadores y académicos. Se procura que los egresados logren una alta productividad, competitividad y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes. Se propone un perfil profesional, que tienda hacia una formación más general e interdisciplinaria que especializada. Una crítica a este enfoque curricular es su tendencia hacia el practicismo, que se refleja en el desplazamiento de las asignaturas fundantes (teóricas) por las materias más pragmáticas en la organización del currículum.

## **b. Enfoques curriculares que renuevan estrategias de enseñanza**

Otro enfoque en relación al currículo y su proceso de renovación, está dado por el énfasis en estrategias por las que ese currículo se implementa. A decir de Litwin (2006:4) y Porras (2007) en ciertas universidades europeas, de Estados Unidos y latinoamericanas llevan delante propuestas que tienen como centro al estudiante y ponen en práctica estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje cooperativo, currículo basado en habilidades y estudio de casos. Desde una cuestión epistemológica, se plantea como punto de partida de la enseñanza a la realidad compleja, en la cual los estudiantes se involucran en su resolución y se van apropiando del conocimiento necesario para su formación, ejercitando habilidades de pensamiento y actitudes favorables para su formación profesional.

Por ejemplo, en Latinoamérica, la Universidad de Nuevo México fue la primera en tener un programa académico bajo el enfoque curricular basado en la solución de problemas y no sólo como una estrategia de enseñanza-aprendizaje. También le siguieron algunas universidades de Brasil como Universidad Estatal de Londrina y la Universidad de Marilia; en Colombia, la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia y en México, la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM.

## **c. Enfoque curricular de integración**

Otra respuesta a las tensiones en la formación universitaria está dada por currículos en los cuales se renueva la organización de los contenidos y el uso de estrategias didácticas centradas en el estudiante. En relación a los contenidos son vistos desde una perspectiva comprensiva de los procesos cognitivos que tienen que hacer los estudiantes a quienes se les asigna un papel central en su proceso de aprender. En este caso se opta por un currículo centrado en problemas que son tratados interdisciplinariamente, se tiene un currículo armado por temas y problemas o por casos, que buscan la integración



disciplinar y atender a la dimensión de la práctica profesional<sup>9</sup>. Un ejemplo es el Currículo universitario basado en el sistema modular.

Desde este enfoque modular se busca una mayor articulación con la estructura social a partir de la integración de las prácticas y la investigación como estrategia de aprendizaje central. Así, los procesos de enseñanza-aprendizaje actúan sobre un problema u “objeto de transformación” complejo y relevante para la sociedad y la profesión, los estudiantes a través de la investigación que aportan las distintas disciplinas deben dar respuesta a dicho problema. La estructura curricular se organiza en troncos y áreas. Los troncos comunes abordan problemas generales comunes a todas las profesiones, buscando interrelaciones entre las disciplinas. Luego los troncos diversificados, de variada complejidad y división, abordan temas comunes a grupos de profesiones. Por último, distinguen las “áreas”, en las cuales se abordan los problemas específicos de cada profesión previamente identificados.

Un ejemplo de este enfoque curricular tuvo su expresión en el Proyecto Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Este se sustenta en un enfoque crítico-interpretativo, orientado a la transformación de la realidad a través de las prácticas profesionales y la investigación. Los estudiantes egresados de este tipo de formación se caracterizaron por estar comprometidos con su realidad y con las causas populares. “En realidad se trata de romper la unilateralidad de la relación formación-empleo, formación-ocupación, asumiendo críticamente y transformando la profesión en función de criterios tanto económicos, como sociales y políticos.” (Malagón; 2005: 134)

#### **1.2.4 Tensiones en el currículo universitario del siglo XXI**

Al aproximarnos a los enfoques curriculares que surgieron en la década del ochenta, se ha hecho patente que la Universidad buscó responder a diversos factores que la impactaron, generando cambios en su organización y en su propuesta formativa. Este proceso de búsqueda de pertinencia y

---

<sup>9</sup> Litwin señala ejemplos de cómo se plantea la integración en el currículo en distintas carreras.



aseguramiento de la calidad de su oferta académica aún continúa, como una exigencia a nivel no sólo institucional sino que trasciende los ámbitos nacional e internacional. Es así que a nivel mundial, las universidades europeas por ejemplo, se encuentran en un proceso de revisión y homologación de sus planes de formación en el marco de la Convergencia Europea, “Standardisation is an important aspect of the new regime in order to manage a European higher education system that emphasises universal participation as well as employability, mobility and competitiveness” (Karseth 2006:278). En Latinoamérica, también las universidades enfrentan diversas tensiones que se expresan en el fortalecimiento de mecanismos de evaluación y sistemas de acreditación para asegurar la calidad de las carreras que ofrecen.

Según Litwin (2006), Zabalza (2002), Gómez y Celis (2004) se producen tensiones que actúan en el currículo de formación profesional. Hemos agrupado aquellas que se relacionan con la carrera o especialidad y las referidas al currículo de formación:

#### **A nivel de la carrera profesional**

-Tensión en lograr el reconocimiento o convalidación de los cursos de una determinada carrera que imparte una institución educativa por otras instituciones del mismo país o del extranjero. Esto permitiría la movilidad estudiantil que ofrece nuevas oportunidades de enriquecimiento personal y profesional a los estudiantes.

-Acceder a la acreditación de la carrera con el objeto de ganar el reconocimiento social sobre la calidad de la formación profesional que se imparte.

#### **A nivel del currículo de formación profesional**

-Atender las necesidades y demandas de los estudiantes que ingresan para seguir estudios universitarios con niveles de formación heterogéneos versus establecer estándares con mayor índice de selectividad.

-Decidir la dirección del cambio o renovación curricular, optar por algún enfoque o modelo curricular alternativo o seguir con el modelo disciplinar e introducir sólo cambios en el plan de estudios.

-Decidir sobre una formación orientada hacia la generalidad versus la especialización. Se trata de formar en competencias generales que apunten a saber aprender a aprender y saber adaptarse a condiciones y exigencias laborales cambiantes o continuar brindando una formación basada en perfiles o desempeños específicos o conocimientos especializados. Esto se relaciona con propiciar espacios curriculares *trans* y *supra* asignaturas orientadas a promover la exploración y la interconexión de los aprendizajes llevados a cabo en asignaturas distintas.

-Integrar y desarrollar estrategias didácticas que promuevan la centralidad del estudiante en su proceso de aprender versus estrategias centradas en el docente. Incorporar en las prácticas de enseñanza, formas de aprendizaje generadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación que apoyen la autonomía del aprendiz.

-Incorporar las prácticas profesionales desde el inicio o sólo hacia el final de la carrera. Favorecer un sistema de alternancia entre la formación y el trabajo.

-Asegurar la coordinación entre la investigación y la docencia, que enriquezca la formación de los estudiantes superando la división de la tarea docente en investigación, docencia y extensión cultural o social.

-Superar la dificultad de la concreción en el currículo vivido de aquello que corresponde al currículo diseñado de formación profesional. Por lo general se cuenta, salvo excepciones, con grandes declaraciones sobre la preparación de expertos profesionales, que responden a las demandas de la sociedad, con una sólida formación en investigación que sabe articular la teoría con la práctica, entre otras afirmaciones, pero que no se llegan a viabilizar en el proceso ni en los resultados del egresado. (Porrás 2007)

Cada Universidad desde su realidad y sus condiciones dará respuesta a estas tensiones presentes en el currículo de formación profesional. En la actualidad se aboga por asumir criterios de flexibilidad, pertinencia e integración curricular.

Así frente a un currículo cuyo plan de estudio se presenta como una propuesta cerrada y predeterminada, se introduce el concepto de flexibilidad curricular.

Esto supone

brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, incluyendo pasajes intra e Inter carreras. Esto conlleva un incremento en los Planes de Estudios de la proporción de asignaturas electivas y optativas y una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad. (Comisión Sectorial de Enseñanza 2004:5)

Según señala Zabalza (2003b), Gómez y Celis (2004) la importancia de la flexibilización es creciente y se impone por el ritmo cambiante del mercado de trabajo y de los campos profesionales. De otro lado, se reconoce a los estudiantes como sujetos adultos capaces de definir su propio itinerario formativo, según sus propios intereses y su proyecto de vida, por lo que este principio permitiría una creciente individualización del currículo.

Para Zabalza (2003b) flexibilizar el currículo universitario supone la incorporación de ciclos cortos de formación con salidas certificadas, la facilitación del tránsito de unas carreras a otras (existencia de tronco comunes y criterios para equivalencias o convalidaciones); la incorporación de materias optativas (entre un 20 y un 25% del total de la carrera) y, finalmente, el reconocimiento de experiencias formativas y prácticas profesionales aunque hayan tenido lugar fuera de la sede universitaria.

Consideramos que la flexibilización curricular debe integrarse al diseño y desarrollo del currículo de formación profesional, con una política definida sobre la libre disponibilidad de un número de créditos para que el estudiante elija itinerarios o cursos de otras disciplinas, según sus intereses formativos.

En el caso de la pertinencia, el currículo debe asegurar la relevancia de los estudios desde una perspectiva social y personal. En lo social, el currículo debe

plasmar una correspondencia entre las necesidades sociales y las demandas de la economía o del sector laboral con la formación que brindan a sus estudiantes. La pertinencia del currículo a nivel personal debe considerar las necesidades del individuo como ser humano, en la construcción del proyecto de vida, dentro de un contexto histórico, social y cultural.

La pertinencia exige flexibilidad curricular y la centralidad del estudiante como aprendiz autónomo, así como asegurar que existan adecuados tránsitos entre tramos educativos que permitan acceder a niveles superiores de formación. También incide el cambio de la estructura curricular disciplinar por la generación de espacios curriculares trans y multi-disciplinares que se orienten a promover la exploración y la interconexión de los aprendizajes, para lograr una mayor comprensión de los fenómenos u objetos de estudio. Esta exigencia de integración impacta en la producción del conocimiento y la organización del currículo: “This pressure for integration includes increasing connectivity between disciplines, between knowledge and its application, and between the academy and the outside world (...) In other words, attempts to change curriculum towards more integrated forms of knowledge has implications for the forms of social organization that underpin curriculum delivery” (Moore 2001).

En la actualidad, por nuevas formas de organización, diferenciación e identidad y delimitación del conocimiento, han emergido nuevos campos híbridos o multi-disciplinarios que “subsumen y recontextualizan saberes disciplinares tradicionales y que ofrecen nuevas composiciones, demarcaciones, límites e identidades entre diversos saberes” (Gómez y Celis 2004:3). Como resultado de esas fusiones tenemos: bioinformática. Ingeniería genética, biofísica, neurofisiología, física matemática, biofísica cuántica entre otras muchas.

En el caso de la transdisciplinariedad como principio para orientar el diseño curricular se asocia con el estudio de las propiedades de sistemas complejos, propio de la perspectiva posmoderna. En el currículo, la expresión de la multi y transdisciplinariedad exige pasar de una estructura organizativa basada en las disciplinas a otra basada en los problemas, que apuesta por una comprensión holística de la realidad en su complejidad y diversidad.

Para cerrar este apartado sobre enfoques, retos y tensiones que experimenta el currículo universitario podemos afirmar junto con Malagón (2005) que la Universidad debe estar atenta a examinar, innovar y proponer un currículo que favorezca una formación integral caracterizada por una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos educativos y una mayor pertinencia social.

### 1.2.5 El plan de estudios como dispositivo organizador

Cuando nos referimos a los niveles de concreción curricular señalamos que como producto del diseño curricular que se realiza en una Facultad o Escuela Profesional, se obtiene un Programa de formación o Currículo de formación profesional de una determinada especialidad o carrera. Uno de sus elementos lo constituye el plan de estudios, el cual puede ser definido como

documento formal de educación susceptible de ser aplicado, que define, estructura, organiza y orienta el conjunto de contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) y acciones que deben desarrollar profesores y estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje para cumplir los objetivos de una determinada profesión. (Nolla 1998: 4)

El plan de estudios es pues un dispositivo organizador de todos aquellos aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos así como centrales para la profesionalización y, en suma, para la formación de los estudiantes. También, expresa la formalización de una serie de decisiones adoptadas en un momento determinado, sobre la naturaleza y contenidos del proyecto formativo o currículo que se pretende poner en marcha. En este sentido ofrece rutas, opciones, posibilidades y constituye redes de conexión del saber valorado como necesario para el desempeño de un profesional.

El plan de estudios como parte de los elementos que configuran el currículo, tiene estrecha relación con éstos y participa en la dinámica del diseño y desarrollo curricular. En relación con esta idea, coincidimos con Abdala (2004) cuando define el plan de estudios en su relación con el currículo escrito, asignándole un carácter normativo pero no definitivo sino que reconoce que el plan de estudios sufre modificaciones en su concretización en las aulas



universitarias. Así, el plan de estudios es “como una forma de expresión del currículum escrito, contiene un carácter prescriptivo que puede variar de acuerdo con el modo en que los actores se involucran en su realización en situaciones concretas, y según cómo vivan sus posibilidades de reinterpretar lo escrito en la institución” (Abdala 2004:1). Este último sentido relaciona el plan de estudios con el currículo enseñado y el aprendido y afirma su carácter provisional, sujeto a revisiones y ajustes por lo que no debe pensarse como algo fijo e inmutable.

Queremos dejar en claro, que en esta investigación entendemos el plan de estudios como parte de la propuesta formativa o currículo diseñado, que aporta una estructura y secuencia sobre los contenidos de la formación. Esta postura difiere de la que en Europa, a propósito de la Declaración de Bolonia en 1999, autores como Zabalza (2003b) amplían la concepción de plan de estudios equiparándolo a la idea de currículo, como expresa en la siguiente cita: “cuando hablamos de los Planes de Estudio nos estamos refiriendo a los *proyectos formativos* que ofrecen las *instituciones universitarias* para la acreditación como profesionales de las diversas ramas del saber. En tal sentido, les es aplicable plenamente todo el sentido y las condiciones vinculadas a la idea de *currículum*” (Zabalza 2003b:2).

En cuanto a cómo se elabora un plan de estudios, se realiza siguiendo criterios organizativos como técnicos. Como señala De Miguel (2004)

la elaboración de un plan de estudios no puede limitarse a un simple repertorio de materias, asignaturas y créditos. Al contrario, debe entenderse como el diseño del contrato-programa que una institución concreta ofrece para la formación de los titulados en un tipo de estudios específicos. Ello significa que su estructura debe apoyarse sobre un modelo conceptual coherente y en su diseño es necesario tener en cuenta todos los parámetros que definen un programa de formación: objetivos, competencias, contenidos, modalidades de las actividades de enseñanza-aprendizaje, sistema de evaluación, etc. (De Miguel 2004: 32)

De acuerdo a ello, el plan de estudios debe mostrar coherencia interna con los otros elementos del currículo y con el enfoque curricular. Asimismo, desde el punto de vista organizativo, el diseño de un plan de estudios recoge las decisiones adoptadas en relación a la flexibilidad curricular, al volumen total de los créditos del plan, las asignaturas comunes y específicas que debe cursar el



alumno, su distribución por ciclos, su carácter de obligatoriedad u optatividad, la asignación de créditos y la determinación de la sumilla de los cursos.

Desde el punto de vista técnico, conlleva la utilización de criterios científicos en la selección, secuenciación y organización de los contenidos formativos que se establezcan para la carrera, guardando consistencia interna entre los componentes del plan.

La puesta en práctica de un plan de estudios corresponde al momento del desarrollo curricular. Es en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde valoramos la calidad del plan de estudios, como afirma Nolla (1998)

no debemos pensar que un plan de estudios es bueno sólo porque los resultados obtenidos en la evaluación aplicada en el proceso de planeación así lo indican (...) sino que debemos observar y evaluar, cómo se lleva a cabo este plan de estudios en el proceso enseñanza-aprendizaje y considerar las condiciones en que se da el proceso y cómo intervienen en él los profesores, el contexto institucional y los estudiantes, con la finalidad de lograr mayor exactitud en la relación entre lo que se planifica, la forma en que se realiza y los resultados que se obtienen. (Nolla 1998:2)

Durante la aplicación del plan de estudios se requiere, de parte de las instancias responsables, tener en cuenta unas condiciones y unos recursos que sirven para su operativización y que aseguran la calidad educativa del profesional en formación.

En cuanto a las condiciones, se debe atender aquellos aspectos que pueden incidir en mayor o menor medida en el logro de los objetivos formativos como pueden ser, entre otros:

- La situación de ingreso de los estudiantes a la carrera.
- El número de estudiantes que accede a la formación.
- Las expectativas de los estudiantes y de los docentes.
- La formación y especialización de los docentes.
- El ratio de alumnos por cada docente.
- El nivel de integración y coordinación entre los distintos cursos del plan de estudios que corresponden a la carrera.

- Los espacios de prácticas fuera del campus: prácticas discontinuas y continuas en los ámbitos laborales.
- Las características organizativas de la institución educativa.

Con respecto a los recursos, se debe procurar aquellos necesarios e idóneos para el desarrollo de las acciones formativas, como por ejemplo, adecuada infraestructura, organización flexible de horarios, disposición de materiales educativos, presupuesto suficiente, entre otros.

Como hemos mencionado, el plan de estudios no permanece fijo sino que su modificabilidad dependerá de los resultados que se recojan a partir de un proceso de evaluación sistemático y planificado.

En ese sentido, la evaluación de planes de estudio no puede verse sólo como la comprobación del logro de los objetivos y del perfil del egresado, es necesario un análisis evaluativo holístico, en el cual se considere el diseño del plan, su puesta en práctica y los resultados obtenidos, siempre en referencia a los otros elementos del currículo.

La evaluación del diseño del plan de estudios comprende, entre otros aspectos, analizar su coherencia interna (si existe correspondencia entre propósitos y la estructura), su validez (adecuado al perfil profesional para el que pretende formar), su actualidad (si responde al estado actual de los conocimientos y prácticas de la profesión), entre otros aspectos (Zabalza 2003a).

Posteriormente, durante el desarrollo del currículo y, por ende, del plan de estudios se puede evaluar la viabilidad, adecuación, organización del plan en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las condiciones de implementación de los recursos (disponibilidad, idoneidad efectividad y eficiencia); coherencia del perfil del docente con los objetivos que persigue el plan de estudios; calidad de la relación educativa, entre otros. En la evaluación de los resultados se considera el plan de estudios como referente para el proceso de evaluación del perfil del egresado.

En todo caso, queremos acotar que la evaluación del plan de estudios de una carrera no puede hacerse desligada de los otros elementos del currículo ni de manera aislada de la problemática socio-educativa y laboral alrededor de la carrera, pues se genera visiones reduccionistas o simplistas del cambio curricular, que trastocan el proyecto formativo de la institución (Nolla 1998; Abdala 2004; Coll 2003).

En nuestra investigación consideramos que analizar las propuestas de planes de estudios y las modificaciones que sufre en un espacio temporal e histórico son un elemento portador de significado valioso para la comprensión de la evaluación curricular, aunque como hemos señalado no da cuenta en sí mismo de la totalidad ni complejidad del currículo.

### **1.3 LA EVALUACIÓN PROCESUAL DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

Coincidimos al afirmar que “una de las dimensiones caracterizadora del Currículo es su dinamismo, por lo tanto está sujeto al cambio permanente; la reflexión sobre su racionalidad y su constante evaluación signan una práctica curricular responsable” (Inciarte y Canquiz 2001:5). De esta manera, subrayamos la relevancia de la evaluación para el mejoramiento continuo del currículo, en nuestro caso, del currículo de formación profesional, así como el compromiso de las instituciones formadoras en llevar adelante ésta.

En este apartado trataremos los aspectos relacionados con el proceso de evaluación curricular; en primer lugar, definiremos qué es la evaluación del currículo, su vínculo con la evaluación educativa y señalaremos las principales perspectivas cuando se tiene como objeto de evaluación el currículo. En segundo lugar, profundizaremos en otros aspectos de la evaluación del currículo señalando sus fases, ámbitos y aspectos que se pueden evaluar. En otro punto, destacaremos la importancia de la evaluación del currículo en la educación superior universitaria y su relación con otros procesos evaluativos instaurados en la institución educativa.

En las siguientes divisiones desarrollaremos la evaluación procesual del currículo, explicaremos sus características, relación con otros tipos de evaluación y cuestiones metodológicas que se requieren para su aplicación. Seguidamente, estableceremos la relación entre evaluación procesual y los cambios curriculares, la necesidad del cambio curricular y los niveles de cambio. La evaluación implica una toma de decisiones, por ello en el último apartado trataremos sobre las decisiones que inciden en los cambios curriculares.

### **1.3.1 Consideraciones sobre la evaluación curricular**

En las instituciones de educación superior es clave contar con un sistema de evaluación eficaz que provea información fiable, oportuna y actualizada sobre la calidad de los programas de formación profesional. Por ello, en este apartado nos ocuparemos de dilucidar qué es la evaluación del currículo y las perspectivas evaluativas que se pueden considerar, asimismo, determinaremos los aspectos de carácter técnico que concurren en un proceso de evaluación curricular.

#### **a. ¿Qué es la evaluación curricular?**

La evaluación curricular debe entenderse como un proceso permanente, presente desde la concepción de una determinada propuesta formativa, su plasmación en el diseño de un currículo y su ejecución en una práctica curricular determinada que permite el mejoramiento del currículo.

Cabe señalar que la evaluación curricular está ligada al campo de la evaluación educativa, por lo que comparte su evolución histórica, los enfoques teóricos, conceptuales y metodológicos de la misma. Siendo así, podemos definir la evaluación curricular, desde una perspectiva general, como aquel proceso permanente a través del cual se recoge información, se analiza e interpreta para emitir juicios de valor con respecto al currículo, que oriente la toma de decisiones que aseguren la calidad de la formación, dentro de un marco de mejoramiento continuo de la educación superior universitaria.

De otro lado, la forma cómo se realiza la evaluación del currículo, expresa una concepción del propio currículo. Es así que el enfoque de la evaluación, es decir el modelo teórico y metodológico así como las particularidades que asume el proceso evaluativo, debe estar en coherencia con el enfoque del currículo. Si el currículo se entiende como “plan de estudios”, se comprende que la evaluación se dirija a evaluar los componentes de dicho plan; en cambio, si se concibe el currículo como un proceso, la evaluación debe recoger información sobre la dinámica en el aula, las actuaciones de los estudiantes y docentes y, en general, de todo aquello que sucede en la puesta en práctica de un diseño curricular así como el diseño mismo.

Además de considerar la relación entre evaluación y el concepto que se tenga de currículo, también se debe entender ésta desde un contexto más amplio, como es la teoría y modelo curricular que sustenta dicho currículo. Ello implica reconocer que la evaluación determinará lo que es valioso o meritorio en un currículo dependiendo del enfoque curricular. Las distintas posturas que encontramos en el currículo se corresponden con la evaluación entendida desde un enfoque técnico, interpretativo-práctico o crítico.

Desde una perspectiva técnica, la evaluación del currículo enfatiza la medición de los resultados obtenidos, valorando la eficiencia y eficacia. En la evaluación del currículo de formación universitaria interesa los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en cada materia, por ciclo o semestre de estudio y al final de la carrera, según se aproxime o no al perfil profesional.

Un enfoque interpretativo asume la evaluación curricular como “un proceso de reflexión sistemática y permanente que permite el mejoramiento continuo del currículo, ya sea en su diseño o en los resultados que arroje, debiendo para ello integrar a los actores involucrados en el proceso” (Inciarte y Canquiz 2001:6).

En esta perspectiva cuando se evalúa se busca comprender los significados para quienes usan la evaluación, hallar las explicaciones de por qué se obtienen determinados resultados, valorar los logros reales del currículo no

sólo desde los objetivos previstos, comprender lo que en realidad ocurre en el desarrollo del currículo. Otro aspecto característico es que busca integrar a los actores involucrados en la vivencia del currículo en el proceso mismo de la evaluación, tomando conciencia de su finalidad y de los resultados que de ella deriven. La finalidad de la evaluación es la comprensión del currículo, desde la perspectiva de sus propios actores, y con el aporte de información arrojar luz para la toma de decisiones.

Una perspectiva crítica, entiende la evaluación como parte del currículo como praxis o práctica. Los juicios valorativos sólo pueden estar dados por las personas implicadas en el acto educativo, quienes a través de la reflexión crítica son concientizados sobre la realidad para buscar su transformación. Por tanto, se evalúa para decidir la práctica y cómo intervenir en ella a partir de develar las razones subyacentes, los intereses ocultos, las contradicciones. Asimismo, una cuestión permanente es develar ¿a quién sirve realmente el currículo?, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes y los grupos de poder existentes en un determinado contexto educativo.

Estos enfoques con bases epistemológicas distintas, agrupan diversos modelos evaluativos, ampliamente difundidos<sup>10</sup> como son: modelo de discrepancia de Provus, modelo de congruencia-contingencia de Stake, modelo C.I.P.P de Stufflebeam, evaluación artística de Eisner, evaluación respondente de Stake, evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, modelo de Pérez Juste, entre otros, que plasman los postulados de los enfoques antes vistos en una metodología y práctica evaluativa ya sea referido a programas socio-educativos o de desarrollo, proyectos educativos o al currículo en su totalidad.

Cabe señalar que cualquier proceso evaluativo, como es la evaluación curricular, no es neutro siempre responde a unas finalidades e intereses, por lo que no sólo se trata de una cuestión técnica sino una cuestión ética a considerar por quienes evalúan y por quienes son los evaluados.

---

<sup>10</sup> Ver Stufflebeam y Shinkfield (1987); Mateo (2000).



## b. Fases de la evaluación curricular

Para llevar a cabo la evaluación del currículo se sugiere las fases siguientes (Mateo 2000; Castillo 2002):

- 1.- Definición del marco de referencia de la evaluación
- 2.- Diseño del plan de evaluación
- 3.- Ejecución del plan de evaluación
- 4.- Utilización de la información evaluativa
- 5.- Metaevaluación

La definición del marco de referencia de la evaluación: supone establecer el enfoque y concepción de la evaluación así como determinar el núcleo central que será objeto de evaluación y la finalidad de la misma. Es decir, se determina el alcance de la evaluación y su intencionalidad, en función al enfoque de evaluación asumido. Esta fase inicial comporta importantes decisiones que deben ser dialogadas y discutidas con los implicados en el currículo para lograr un acuerdo conjunto. Como señala Mateo (2000)

para realmente optimizar el currículo es preciso movilizar las capacidades de mejora de las personas y éstas no se activan sino se reconocen y se involucran en el proceso y la única vía para conseguirlo está en la participación y en la transparencia, al margen obviamente de la calidad técnica del estudio que es lo que le conferirán validez y credibilidad. (Mateo 2000:152)

El diseño del plan de evaluación: en este se especifican los aspectos, criterios e indicadores más específicos del objeto a evaluar; así como el modelo de evaluación que se utilizará; la selección de las técnicas e instrumentos; la determinación de los aspectos metodológicos: cómo se realizará la recogida de información, la selección de las fuentes, la organización de la información, el tipo de análisis más apropiado para facilitar la interpretación, el uso de la información y el detalle del programa de actividades. En suma, se trata de una fase de previsión de acciones, procedimientos y recursos que eviten, en lo posible, la improvisación y descoordinación (Castillo 2002).

La ejecución del plan: se refiere a la puesta en marcha de las acciones y tareas previstas para el recojo de información a través de los instrumentos, se llevan a

cabo procesos de análisis, interpretación, síntesis y valoración de la información recogida.

La utilización del informe evaluativo: se relaciona con la elaboración del informe, la socialización de la información recogida así como de las propuestas de acción que se consideran necesarias para la mejora del currículo. Una vez consensuado los resultados, se procederá a emitir el informe final que será puesto a disposición de quienes deberán tomar las decisiones respectivas.

A lo largo de las fases antes señaladas es importante considerar las acciones de monitoreo y control de todo el proceso evaluativo que da cuenta de la metaevaluación. Este control se realizará en momentos críticos y sus resultados servirán para ajustar el proceso evaluativo de forma inmediata. Al término de la evaluación, se revisa y valora el desarrollo de la misma para confirmar o redefinir el valor de sus resultados. Como dice Castillo (2002: 21): “es el momento de someter a evaluación el proceso evaluador que se ha desarrollado”.

En definitiva, subrayamos el carácter procesual y sistémico de la evaluación, que se realiza en un tiempo y espacio determinado, con un propósito definido y que moviliza la participación de distintos actores relacionados con aquello que se quiere someter a evaluación, que es el currículo en nuestro caso.

### **c. Ámbitos y aspectos en la evaluación curricular**

En la planificación de la evaluación del currículo, uno de los aspectos a decidir se refiere a la determinación de los ámbitos y aspectos a evaluar. Como hemos mencionado en un apartado anterior, esta selección debe traducir las bases teóricas-conceptuales que se tiene sobre el currículo. En la literatura consultada encontramos diversas propuestas de las cuales hemos seleccionado las que consideramos ofrecen puntos de vista más integrales sobre el currículo.

La evaluación de un currículo universitario en su diseño y ejecución puede comprender la valoración sobre cinco tipos de cuestiones, planteadas por

Talmage (1985 citado por Mateo 2000): su valor intrínseco, valor instrumental, valor comparativo, valor de idealización y la cuestión del valor de decisión (ver gráfico 3).

La cuestión del **valor intrínseco** de la evaluación curricular “hace referencia a la bondad y a la adecuación del currículo una vez éste ya ha sido diseñado y configurado” (Talmage citado por Mateo 2000:129). Los juicios de valor sobre la calidad intrínseca del currículo tomarán en cuenta las exigencias científicas de los contenidos curriculares, las necesidades educativas que atienden la formación profesional, así como los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos que sustentan dicho currículo.

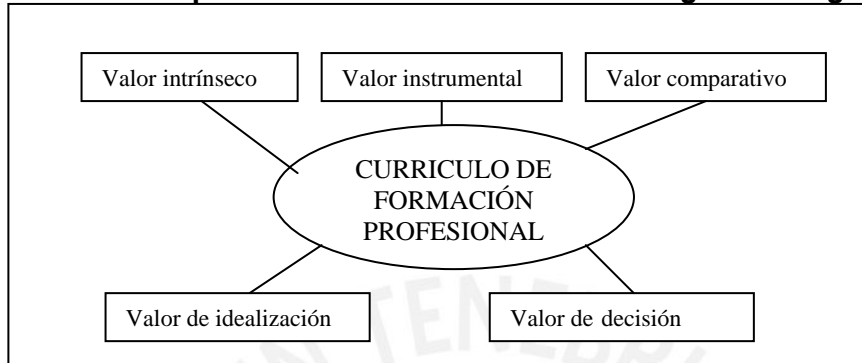
El **valor instrumental** del currículo responderá a la cuestión ¿en qué medida el currículo diseñado es correcto en función de los objetivos y fines que se habían planificado sobre la carrera profesional?. Desde esta cuestión se evalúa en qué medida la forma como está diseñado el currículo así como las pautas para su implementación permitirán alcanzar los objetivos propuestos en el currículo de formación profesional. Asimismo, se valora la coherencia interna del currículo entre todos sus elementos.

La cuestión del **valor de idealización** apunta al interés de conseguir que el currículo sea el mejor posible. Por ello, se recoge información en profundidad que permita conocer cómo está funcionando el currículo y si existen otras vías alternativas para que el currículo funcione mejor. El interés está en una continua revisión y ajuste del currículo para que los estudiantes que lo experimentan obtengan los máximos beneficios.

Respecto al **valor comparativo**, esta cuestión surge cuando los responsables del currículo encaran la posibilidad de renovar todo el currículo o sólo modificar algunos elementos. La pregunta que se trata de responder es: ¿si la nueva propuesta es mejor que la que se reemplazará?. Para dar respuesta se tomará en consideración los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la viabilidad de su aplicación, los costos, los recursos humanos y materiales que comporta, respuesta a las necesidades y expectativas sociales, institucionales y de los

estudiantes, entre otras. Se advierte la necesidad de utilizar metodologías de evaluación que contemplen la riqueza y complejidad del proceso educativo, huyendo de planteamientos lineales y simplistas.

**Gráfico 3. Aspectos a evaluar en el currículo según Talmage**

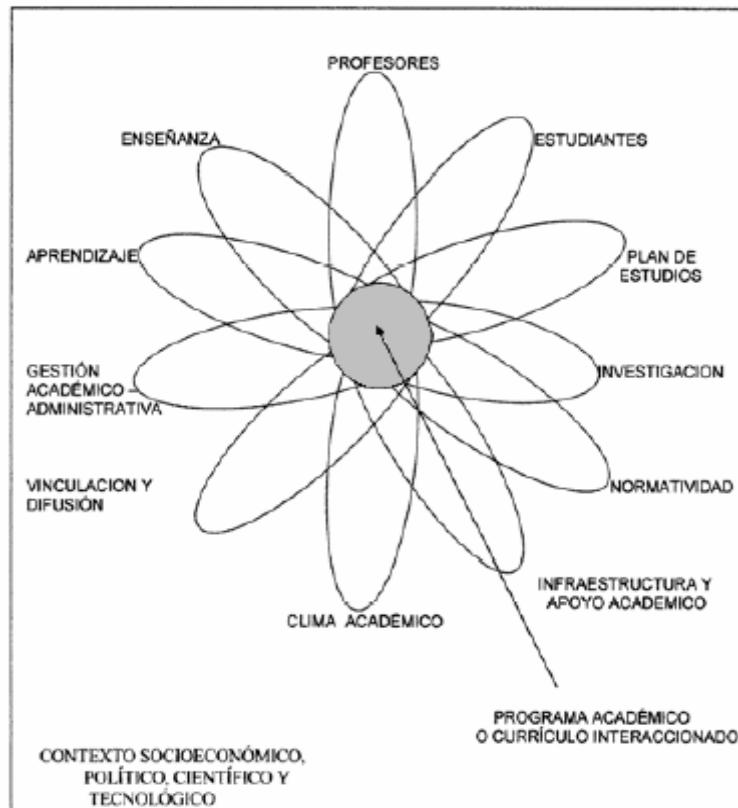


Fuente: Elaboración propia.

La cuestión del **valor de decisión**, en tanto se han resuelto las otras cuestiones, se refiere a contar con evidencias debidamente justificadas y fundamentadas para la toma de decisiones respecto a la permanencia, modificación o renovación del currículo.

Desde otra perspectiva, que nos ubica en ámbitos de evaluación del currículo de formación profesional, en la cual el currículo es “un conjunto de variables interrelacionadas entre sí para lograr los objetivos formativos esperados” (Valenzuela 2007), hemos considerado la “Propuesta de Evaluación de programas académicos de Educación Superior” aplicado en diversos programas en México. La autora, Gloria Valenzuela, señala 11 variables que interactúan para el desarrollo de los programas académicos y que se deben tomar en cuenta para su evaluación. Estos son: plan de estudios, estudiantes, profesores, aprendizaje, enseñanza, investigación, normatividad, gestión académica-administrativa, clima académico, infraestructura y apoyo académico, vinculación y difusión. (ver gráfico 4)

**Gráfico 4. Variables de interacción de la propuesta de evaluación curricular**



Fuente: Tomado de Valenzuela (2007)

La siguiente propuesta ha sido recogida del documento “Evaluación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Lineamientos generales”, elaborado en el año 2002 con el propósito fundamental de orientar el proceso de evaluación curricular de pregrado sobre la formación docente en dicha universidad venezolana. Desde la consideración del currículo tanto en la dimensión estática (leyes, políticas, reglamentos, normativas, documentos) como la dinámica o procesual (estudiantes, profesores, autoridades, egresados y todo aquello vinculado con el desarrollo curricular) presentaremos dicha propuesta con algunas adaptaciones.

**Cuadro 1. Propuesta de aspectos a evaluar en el currículo pregrado**

AMBITO	ASPECTOS
BASES DEL DISEÑO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia con la normativa legal vigente</li> <li>• Correspondencia con las bases filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia con las exigencias del contexto social, político, económico y educativo del país</li> </ul>
CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinencia y vigencia de las premisas</li> </ul>
PERFIL PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia con las exigencias del contexto social y político del país</li> <li>• Correspondencia con las demandas y necesidades del campo laboral</li> <li>• Relación con las bases del diseño y la concepción del currículo</li> <li>• Relación con las políticas educativas e institucionales</li> </ul>
PLAN DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del plan de estudios</li> <li>• Relación del plan de estudios, el perfil profesional y las bases del diseño</li> <li>• Oferta de cursos optativos del plan de estudio</li> </ul>
PROPÓSITOS DEL CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia con el perfil profesional</li> <li>• Pertinencia y vigencia</li> </ul>
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura del Diseño y la articulación entre los componentes</li> <li>• Relación entre los componentes, los cursos, los objetivos y sus contenidos</li> <li>• Distribución de los cursos y fases por componentes y bloques</li> <li>• Distribución de unidades crédito por curso y componentes</li> <li>• Establecimiento de criterios con relación a los cursos teóricos y prácticos</li> <li>• Ubicación y distribución de los cursos y fases atendiendo a los niveles del plan de estudios</li> <li>• Inserción de las actividades de extensión en el currículo</li> </ul>
CURSOS HOMOLOGADOS INSTITUCIONALES E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con los objetivos y contenidos de los programas sinópticos con los avances científicos, tecnológicos y humanísticos</li> <li>• Ubicación y pertinencia de acuerdo con el nivel y contenidos</li> </ul>
ADMINISTRACIÓN DEL CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de Admisión</li> <li>• Prosecución académica y demanda estudiantil</li> <li>• Análisis de la “Salida Intermedia”</li> <li>• Duración de la carrera</li> </ul>
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempeño en el aula</li> <li>• Opinión de los estudiantes</li> <li>• Recursos que utiliza</li> <li>• Estrategias didácticas que implementa</li> <li>• Formación académica</li> <li>• Actualización profesional</li> <li>• Organización del aula</li> <li>• Cursos o fases que dicta</li> <li>• Actividades de investigación y extensión</li> </ul>
ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice académico</li> <li>• Permanencia</li> <li>• Participación en actividades de desarrollo académico intra y extra universitaria</li> <li>• Opinión de profesores</li> </ul>
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planta física</li> <li>• Dotación y equipamiento</li> <li>• Ambiente en las aulas</li> <li>• Bibliotecas</li> <li>• Salas de computación</li> </ul>



EGRESADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación en el campo laboral</li> <li>• Consideraciones sobre su formación académica</li> <li>• Cargo que ocupa</li> <li>• Planificación según su función</li> <li>• Tiempo de graduado</li> <li>• Especialidad</li> <li>• Participación en actividades de desarrollo personal y profesional</li> </ul>
-----------	---

Fuente: Adaptado de Vicerrectorado de Docencia (2002) Evaluación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Lineamiento Generales.

La última propuesta pertenece a la emitida en el año 2005 por la Dirección General de Investigación y Acreditación Universitaria- Asamblea Nacional de Rectores (Perú), quien ha publicado el texto “Modelo de autoevaluación con fines de mejora de las carreras universitarias”<sup>11</sup>, en el cual se plantea como una de las dimensiones a evaluar en una carrera el Proyecto Académico y como factores que deben ser evaluados: el currículo (diseño), el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la extensión cultural. Cada uno de estos factores está desagregado en variables e indicadores. Cabe destacar la particularidad de los factores que considera esta propuesta, dado que integran y fortalecen los procesos formativos al considerar no sólo el currículo en cuanto al diseño y su desarrollo en el proceso de enseñanza y aprendizaje sino también incorpora los factores de investigación y extensión cultural.

### 1.3.2 Importancia de la evaluación curricular en la educación superior universitaria

Como consecuencia del movimiento de mejora de la calidad de la educación superior iniciado en la década de los noventa, el campo de acción de la evaluación curricular y, en especial de la evaluación institucional y de las carreras, fue objeto de una atención considerable ya que su fortalecimiento permitiría alcanzar niveles de calidad competitivos, no sólo a nivel de país sino incluso a nivel regional e internacional.

<sup>11</sup> Consultar documento en la siguiente dirección:

[http://www.anr.edu.pe/acreditacion/index.php?option=com\\_content&task=view&id=15&Itemid=30](http://www.anr.edu.pe/acreditacion/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=30)

En el ámbito de la educación superior latinoamericana surge el tema de la evaluación como instrumento para las políticas gubernamentales. Se instauran sistemas de evaluación y control de la calidad de las instituciones educativas y de los programas que éstas ofrecen, para garantizar que cumplan con criterios de calidad. Estas nuevas formas de regulación para los sistemas de educación superior se expresan en: el aseguramiento de la calidad, la garantía pública (accountability), la acreditación institucional y de las carreras, así como el financiamiento selectivo y diversificado (Kent; 2000; Pires y Lemaitre 2008).

Asegurar una formación profesional de calidad, exige a la institución de educación superior implementar mecanismos de evaluación de los programas de formación o currículo. Por ello, se afirma que existe una vinculación estrecha entre evaluación del currículo y calidad educativa, pues la evaluación asegura que el currículo no se desvíe de las necesidades, fines y objetivos que lo justifican. Como afirma Wolf et ál. (2006) los responsables en las Facultades, Departamentos o Comités de Programas se cuestionan sobre “How is our curriculum doing?” y dar respuesta a esta pregunta los coloca en la búsqueda de respuesta a través de la evaluación del currículo:

Sometimes this kind of information-gathering exercise is precipitated by a sense that change is due. Perhaps your curriculum has been evolving naturally for many years doing its good work, but you're not sure what precisely its “good work” might be. For some departments, enrolment growth or other changes demand some introspection about what is hoped students will have learned after completing their studies. We've also had departments and whole faculties ask us to help with the “How is our curriculum doing” question several years after a major curriculum change to see if the intended objectives were achieved. As well, change is sometimes driven by the formal review processes at the undergraduate and graduate levels (either in anticipation of one or as a response to feedback from reviewers). (Wolf et ál 2006:3)

En este sentido, la evaluación curricular “focaliza fundamentalmente su atención en determinar si el currículo, tal como ha sido diseñado, desarrollado e implementado está produciendo o podrá producir los resultados esperados” (Mateo 2000:129). De esta manera, desde una perspectiva técnica de la formación se evalúa si los profesionales egresados son competentes y si pueden insertarse productivamente en el mercado laboral; desde una

perspectiva humanística, se evalúa para valorar en qué medida el currículo logra una formación integral, como desarrollo personal y profesional.

En adición, la evaluación del currículo no sólo se debe centrar en la determinación de la efectividad de los resultados alcanzados, sino que debe comprender el currículo en su totalidad para orientar las posibles mejoras del mismo. Con ese objetivo, la evaluación del currículo debe recoger información tanto cualitativa como cuantitativa que permita una comprensión global e identifique fortalezas y debilidades del currículo de formación profesional, lo cual conduzca a decidir sobre su revisión, mantenimiento o modificación y, en última instancia, a determinar si la carrera profesional continúa o no ofreciéndose.

En el convencimiento que un currículo que forma futuros profesionales debe dar cuenta a la sociedad sobre la calidad de sus egresados, la evaluación sumativa o final permite verificar la productividad, la eficacia, eficiencia y la pertinencia del currículo de formación profesional, así como la evaluación del impacto que llevaría al ajuste de los perfiles del egresado y a la modificación de las prácticas pre profesionales.

Cuando la evaluación se orienta a procesos de innovación curricular, sirve de vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los docentes y de la carrera profesional e incide en la modificación de las prácticas educativas. Ello obliga a considerar una visión diacrónica que permita evaluar los avances, dificultades y logros y monitoree las acciones de corrección y ajuste que se implementen durante todo el proceso curricular, considerando el pasado, presente y futuro.

La evaluación del currículo requiere de una planificación y una puesta en marcha, como hemos referido al tratar sobre las fases de la evaluación, por tanto debe estar bien establecida en el diseño curricular, desde allí se debe definir criterios sustentados así como propósitos claramente establecidos, que permitan orientar los procesos de evaluación, así lo constata Nieweg (2004:204) "It seemed appropriate to make assessment policy an integral part of the redesign of the currículo, instead of designing the programmes first and

have assessment “bolted on afterwards””. Afirmamos que la evaluación del currículo en la educación superior universitaria se debe institucionalizar, es decir constituirse en una práctica habitual, para permitir una dinámica de evaluación-reflexión-mejora en la cual la evaluación adquiera todo su potencial optimizador.

Finalmente, consideramos que la evaluación del currículo debe integrarse en una estrategia amplia de evaluación institucional y de aseguramiento de la calidad en todos los ámbitos de la vida institucional en la educación superior. Esta propuesta se respalda en los resultados que se consignan en el Informe Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO 2008), de cuyo capítulo “Sistemas de Acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y El Caribe”, recogemos dos conclusiones:

1. La evaluación y la acreditación de la calidad ha pasado de ser una recomendación teórica a una política efectivamente implementada en América Latina, al igual que en otras regiones del mundo. Un rasgo interesante (...) es el énfasis que se ha puesto en el desarrollo de una “cultura de la evaluación” en las propias instituciones de educación superior, lo que confiere a los procesos evaluativos un rol estratégico para el futuro de este nivel educativo.
4. Para que los procesos de aseguramiento de la calidad mantengan y actualicen su potencial para la mejora de la educación superior, es esencial que se desarrollen mecanismos e instrumentos para medir su impacto efectivo sobre la calidad de programas e instituciones. Asimismo, deberán buscar la forma de promover la innovación responsable, para que sean mecanismos no sólo de control o garantía externa de calidad, sino de promoción y fomento de procesos de mejora continua, tanto en calidad como en pertinencia. (Pires y Lemaitre 2008: 17-18)

Es innegable pues, la importancia de los procesos de evaluación y acreditación en la calidad y pertinencia de la educación superior, y la necesidad de fortalecer una cultura de la evaluación, cuya práctica se realice desde ámbitos específicos de la institución universitaria como es el programa de formación y la carrera profesional en una dinámica global a nivel institucional.

### **1.3.3 La evaluación procesual aplicada al currículo universitario**

En el campo de la evaluación educativa según los diversos ámbitos o aspectos a evaluar, así como las necesidades del objeto de evaluación se procede a

utilizar distintos tipos de evaluación, que resulten más apropiados. Como señala Casanova (1992), Ruiz (1996), Castillo (2003) hay diversas clasificaciones dependiendo de: la finalidad educativa; los momentos de aplicación; los ámbitos de aplicación; los agentes evaluadores; la extensión; el tipo de referencia a usar, entre otros. No entraremos en la descripción de estos tipos de evaluación que están profusamente tratados en la literatura especializada sobre evaluación educativa. En el siguiente cuadro ofrecemos una visión de las modalidades de evaluación.

**Cuadro 2. Tipos de evaluación educativa**

<b>Criterio</b>	<b>Tipo de evaluación</b>
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Formativa</li> <li>• Sumativa</li> </ul>
Ámbito temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicial</li> <li>• Procesual</li> <li>• Final</li> </ul>
Agentes evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heteroevaluación</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Coevaluación</li> </ul>
Origen de los agentes evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interna</li> <li>• Externa</li> <li>• Mixta</li> </ul>
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Global</li> <li>• Parcial</li> </ul>
Sistema de referencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterorreferencia: normativo, criterial</li> <li>• Autorreferencia</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Casanova (1992:41)

Como observamos, hay distintas modalidades de evaluación que pueden combinarse según las funciones y resultados que se deseen obtener. Esto se define en el momento en que planificamos la evaluación. Evidentemente, deberá existir coherencia entre las modalidades seleccionadas con el enfoque de evaluación y el modelo educativo del programa de formación profesional.

Nuestra investigación se centra en la evaluación del proceso o evaluación procesual, en el cual prima el criterio de temporalidad y está referido al currículo de formación profesional como objeto de evaluación. Por ello, en los siguientes apartados buscaremos determinar qué es la evaluación procesual cuando nos referimos al currículo, su relación con los otros tipos de evaluación, sus características y los aspectos metodológicos a tener en cuenta.



### a. Definición y propósitos

La evaluación curricular procesual es aquella que se aplica en el transcurso de un proceso o de una actividad para conocer cómo se está desarrollando el currículo, en referencia a un diseño previo. En nuestro caso, dado que el objeto de evaluación es el currículo, asumimos que durante el desarrollo del currículo, se aplica la evaluación procesual. Esta “tiene por objeto someter de manera sistemática y continua a revisión el plan inicial (diseño curricular) con el fin de reconducirlo en los términos que sean necesarios” (Castillo 2003:93). La evaluación procesual sirve como mecanismo de comprensión y de mejora, para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos y curriculares.

Este tipo de evaluación es de gran importancia ya que al ofrecer información permanente sobre el desarrollo del currículo permite un conocimiento riguroso y una mejora oportuna del proceso, en tanto controla si lo planificado está resultando como se previó o si aparecen algunas desviaciones que sea necesario reajustar y así evitar posibles resultados negativos. Así O’Dowd (2002) puntualiza la ventaja de la evaluación procesual frente a la evaluación sumativa en los procesos de renovación curricular:

In addition, evaluation may be concerned with how a program works. That is, with how teachers, learners and materials interact in classrooms, and how teachers and learners perceive the program's goals, materials and learning experiences. As was found with earlier ballistic models, it is too late to determine at the end of the process that the process was flawed and had failed; something needs to be done earlier to ascertain whether or not the program is on course to meeting its objectives. Without continual evaluation of the process at each stage, when adjustments could be implemented to keep the process on track, the chances of real success are minimal at best. (O’Dowd 2002:25)

La evaluación procesual cumple una función reguladora, se orienta a corregir o ajustar el funcionamiento del currículo a fin de mejorarlo. Se regula todo el proceso, en su estructura y funcionamiento, en todos sus elementos a través de un feed back permanente, a la luz de la información recogida que alcance la evaluación. Como resume Wolf et ál al señalar sus propósitos (2006:3):

- Curriculum assessment can serve several major purposes:
- To identify aspects of a curriculum that are working and those that need to change
  - To assess the effectiveness of changes that have already been made
  - To demonstrate the effectiveness of the current programme



- To meet regular programme review requirements
- To satisfy professional accreditations

### **b. Relación con otros tipos de evaluación curricular**

Como afirma Casanova (1999: 83) “la evaluación procesual es la netamente formativa”. Ambas se relacionan en tanto la evaluación formativa proporciona información que se utiliza para orientar y dirigir de manera adecuada un proceso en marcha. Permite detectar tanto las mejoras, los progresos como las carencias o inconvenientes. La evaluación formativa “se utiliza en la valoración de procesos; supone la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata; su finalidad es mejorar, perfeccionar el proceso que se evalúa” (Castillo 2003: 86-87). Por ello, cuando nos referimos a la evaluación procesual ésta lleva implícita una intencionalidad formativa.

También, podemos afirmar que la evaluación procesual se relaciona con la evaluación interna por cuanto los agentes involucrados en la evaluación participan en el desarrollo del currículo. En la evaluación interna, se compromete a todos los actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando su participación y responsabilidad en la toma de decisiones sobre la marcha del currículo. La evaluación externa, que convoca a otros actores a ofrecer sus resultados, complementa la evaluación interna.

Por último, cabe señalar que la evaluación procesual debe considerar la información recogida y los resultados de la evaluación inicial, cuya finalidad es evaluar la situación de partida del currículo, es decir, el contexto y el diseño curricular en sí mismo. Al recoger esta información se efectúa un diagnóstico sobre las condiciones de entrada del currículo y sus posibilidades reales de alcanzar las metas educativas (Casanova 1992). Desde una perspectiva diacrónica, los resultados de la evaluación inicial y la procesual servirán para examinar los resultados obtenidos al finalizar la aplicación del currículo, ya sea en el periodo referido al final de un ciclo de estudios, de una etapa formativa o al término de la carrera.

### c. Características

La evaluación procesual del currículo debe conjugar determinadas características (Santos 2003; Castillo 2002; Casanova 1999):

- Ser continua, es decir supone recoger información para emitir juicios de valor sobre el currículo a través de un periodo determinado, sin interrumpir su marcha. Por tanto, puede corresponder al periodo del desarrollo del currículo en un ciclo académico o una etapa, como comprender toda una cohorte hasta el final de la carrera.
- Estar integrada, en el diseño y desarrollo del currículo universitario formando parte intrínseca de su dinámica.
- Ser reguladora, porque ofrece feed-back que permite el ajuste permanente del currículo en su desarrollo y a los elementos que intervienen en él.
- Ser comprensiva, se dirige no sólo a los elementos del currículo sino al proceso en el cual estos elementos se configuran en la realidad.
- Ser cooperativa, de modo que permita la participación de todos los implicados, especialmente, los docentes y los estudiantes, a través del diálogo y la negociación en el proceso mismo de la evaluación.
- Asumir una perspectiva diacrónica, la cual permite aproximarse a la dinámica de cambio del currículo y de sus procesos de regulación, permanencia, conservación y transformación.

Estas características que asignamos a la evaluación procesual evidencian su carácter intencional, sistémico y enriquecedor de la práctica curricular.

### d. Cuestiones metodológicas en la evaluación procesual

En nuestra investigación, hemos delimitado el tipo de evaluación a la evaluación procesual, centrándonos en el momento de la puesta en marcha del currículo o como hemos indicado en el desarrollo curricular. En un apartado anterior nos referimos a las fases de la evaluación curricular, este punto toma como base dicha información.

De otro lado, hemos dejado sentado que cualquier tipo de evaluación que se lleve adelante sobre el currículo, está condicionado por un enfoque y modelo de evaluación, que a su vez debe ser coherente con el enfoque curricular y educativo de la institución. En el siguiente cuadro diferenciamos según los enfoques de evaluación, los aspectos o dimensiones que caracterizan a la evaluación procesual del currículo.

**Cuadro 3. La evaluación procesual del currículo desde los enfoques de evaluación**

Enfoques/ Dimensiones de evaluación	Enfoque técnico	Enfoque práctico interpretativo	Enfoque crítico
Motivos o propósitos	Efectividad- mejora Centrado en los resultados. Rendición de cuentas	Comprensión-reflexión- mejora Orientado a los procesos internos y comprensión de significados para los implicados	Comprensión- reflexión- acción- transformación Orientado a los procesos internos
Función de evaluación	Sumativa y formativa	Formativa	Formativa
Agentes	Internos y externos: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación	Internos: autoevaluación, coevaluación.	Internos: autoevaluación, coevaluación.
Metodología	Preferentemente de tipo cuantitativa	Cualitativa y cuantitativa como complemento	Cualitativa y cuantitativa como complemento
Frecuencia de evaluación	Cada fin de semestre, al fin del curso.	Continua, en el proceso mismo de las aulas.	Continua
Principales cuestiones sobre desarrollo del currículo	¿Qué efectivos y eficientes son los medios usados en conseguir los fines y objetivos curriculares? ¿Cuál es el grado de congruencia entre resultados pretendidos, el proceso de enseñanza y aprendizaje y los contenidos desarrollados? ¿En qué medida el currículo se va desarrollando de acuerdo a lo previsto?	¿Cómo viven la experiencia de aprendizaje los alumnos? ¿Cómo viven la experiencia de enseñanza los docentes? ¿Cómo son asumidos los contenidos trabajados por los alumnos? ¿De qué modo se corresponde lo que los profesores hacen y enseñan con el perfil del egresado? ¿Cómo perciben el uso de la evaluación los docentes y los alumnos?	¿Cuál es la orientación subyacente en cuanto intereses fundamental en el currículo que se desarrolla? ¿Cuál es el punto de vista implícito de los alumnos y del profesor sobre la práctica educativa? ¿A qué intereses sirve el currículo en desarrollo? ¿Cuál(es) es la metáfora básica que guía a los que desarrollan o evalúan el currículo?
Toma de decisiones	Para asegurar la fidelización del currículo, es decir un ajuste fiel del desarrollo al diseño del currículo a sus fines. Evitar desviaciones,	Para mejorar el currículo, con la participación y compromiso de los implicados.	Para transformar el currículo, hacer evidente lo oculto y lo implícito, develar las visiones de los alumnos, docentes,

	resultados negativos Introducir ajustes y cambios.		administrativos y generar un cambio.
--	--	--	---

Fuente: Reelaborado a partir de Ruiz 1996:226.

Una lectura y análisis del cuadro anterior, nos lleva a distinguir las particularidades de los enfoques evaluativos en su relación con los paradigmas que los sustentan. Las principales cuestiones que resuelven cada uno de estos enfoques en relación al currículo, expresan visiones distintas pero en cierta medida complementarias.

Una vez determinado el enfoque de evaluación, es necesario seleccionar un modelo evaluativo que sirva mejor a sus fines. Para efectos de esta investigación vamos a describir el modelo de evaluación curricular de carácter cualitativo, basado en el enfoque interpretativo, utilizado en la Universidad Nacional Abierta México-UNAM, en el posgrado de la Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia, propuesto por la especialista Ruiz, Estela (Ruiz et ál.1988).

Este modelo de evaluación curricular “se introduce en la madeja de relaciones socioeducativas y académicas que se gestan y su vinculación con los planteamientos formales del currículo, a fin de identificar posibles incongruencias que no están favoreciendo el logro de los objetivos curriculares, por el contrario, los desvirtúan” (Ruiz y Valencia 1990). Su finalidad es describir “lo que está sucediendo mientras se aplica el plan y por qué razones”. En ese sentido, no sólo se ocupa de evaluar el currículo diseñado y prescrito (plan de estudios) sino también el currículo real, es decir, “los modos en que el plan es recibido e interpretado por parte de los maestros y alumnos, y por el interjuego de intereses, aspiraciones enfoque, etc. que ellos sostienen con respecto a la profesión, la investigación, la enseñanza y en general la práctica docente” (Ruiz y Valencia 1990).

Es un modelo que se caracteriza por ser participativo porque requiere de la colaboración de los sujetos involucrados en el programa, docentes, alumnos y autoridades con el fin de que puedan expresar sus opiniones, experiencias y

vivencias en torno al currículo. Asimismo, por ser integral dado que no solo se centra en el currículo prescrito (planes y programas de estudios) sino que también abarca la compleja realidad curricular que se vive durante la formación universitaria.

Este modelo de evaluación comprende tres niveles de análisis del currículo denominados “lógicas”, que se relacionan con los modos de ver ciertos momentos o acciones del proceso curricular. Así se tiene: Lógica de Construcción, Lógica de Traducción y Lógica de Consumo.

Seguiremos a Ruiz et ál. (1988) y a Ruiz y Valencia (1990) en la descripción del sentido y finalidad de cada nivel de análisis:

**Lógica de Construcción.-** Este nivel implica recorrer desde los antecedentes hasta la estructura curricular formalmente aprobada, de tal manera que sea posible describir rigurosamente el proceso vivido y pensado por los creadores de los planes y programas. Esto significa, por un lado, caracterizar las decisiones, motivaciones, intereses, las vicisitudes, las negociaciones intergrupales que matizaron y definieron la organización curricular final. Por otro lado, a partir del recojo de los antecedentes, se busca caracterizar los determinantes políticos, académicos, sociales, económicos y educativos que sirvieron para justificar la construcción de la estructura curricular.

**Lógica de Traducción.-** En este nivel se busca analizar el grado de consistencia interna y externa que guarda la estructura curricular; en lo interno, se analiza la congruencia entre contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje, recursos y evaluación del aprendizaje; en lo externo, la relación de la estructura con el mercado de trabajo, el desempeño profesional y las necesidades económicas y sociales del país. Asimismo, interesa conocer las interpretaciones y opiniones que los docentes y autoridades expresan en relación al plan y a los programas que ellos imparten, en el supuesto que ello se traduce en acciones pedagógicas y actitudes académicas reflejadas en su actividad docente.



Lógica del Consumo.- En este nivel se analiza la manera como el personal docente y los estudiantes “consumen” o interpretan el deber ser propuesto por los lineamientos curriculares, el plan de estudios y la organización curricular en la práctica educativa, en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Este análisis penetra en la realidad curricular, buscando caracterizar la vida cotidiana en las aulas durante el seguimiento del plan de estudios. Su finalidad es caracterizar la lógica subyacente que permite traducir el acercamiento o distanciamiento entre el currículo prescrito (planes y programas) con el currículo real o vivido.

Con este modelo a partir de los niveles sobre lógicas para evaluar el currículo, se deben confrontar entre sí de tal manera que se obtenga información pertinente que ayude a la toma de decisiones.

Siguiendo con los aspectos metodológicos, luego del enfoque y modelo de evaluación curricular corresponde determinar una serie de cuestiones sobre cómo se realizará la evaluación procesual del currículo a saber:

- finalidad o intencionalidad de esta evaluación,
- aspectos que se evalúan,
- agentes o actores involucrados en la evaluación,
- técnicas e instrumentos de recogida de datos,
- tipo de información que se recogerá,
- técnicas de organización y análisis de la información,
- resultados y comunicación de los mismos,
- acciones o decisiones que derivan de esta evaluación.

De manera sucinta, plantaremos algunas ideas sobre estas cuestiones teniendo en cuenta las características señaladas sobre la evaluación procesual desde un enfoque y modelo tendiente al interpretativo y cualitativo.

Consideramos que según la intencionalidad, la evaluación procesual se orienta a la comprensión y mejora de la práctica educativa que asegure una formación profesional de calidad. Su valor radica en la regulación continua del currículo



en funcionamiento y en la oportunidad para entregar información que facilite la toma de decisiones inmediatas sobre los aspectos que se deben mejorar.

Sobre los aspectos que se evalúan, los evaluadores determinan los ámbitos, criterios e indicadores o las categorías que orientarán la evaluación; en este momento es útil decidir sobre algunas de las propuestas sobre ámbitos de evaluación del currículo existentes o generar un proceso de construcción por el equipo evaluador. En esta investigación alcanzamos algunas propuestas sobre ámbitos a evaluar en el currículo de pregrado como la de Talmage (Gráfico 03), Valenzuela (Gráfico 04), equipo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Cuadro 1), Asamblea Nacional de Rectores del Perú.

Respecto a los actores, principalmente, en la evaluación deben participar las autoridades, los coordinadores, los docentes, los estudiantes; como hemos señalado, la evaluación procesual requiere de la participación, colaboración y compromiso de todos, bajo el liderazgo o conducción de un equipo evaluador. En la medida que exista una cultura evaluadora, la evaluación formará parte de las tareas habituales de la comunidad educativa.

En cuanto a las técnicas e instrumentos éstos se seleccionarán de acuerdo a los ámbitos y criterios de evaluación, teniendo en cuenta que deben recoger información cualitativa como cuantitativa. En cuanto a las técnicas se puede emplear la observación, grupo focal, encuesta, entrevista, análisis documental, entre otras.

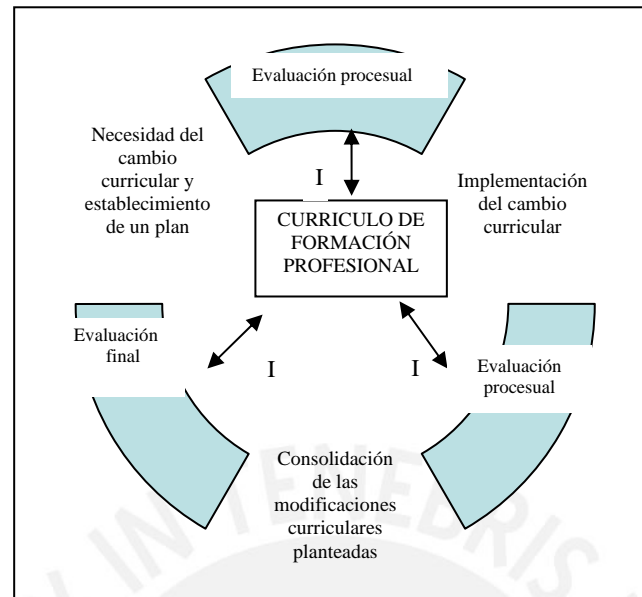
Después del procesamiento, análisis e interpretación de la información se obtienen resultados que deben ser inmediatamente comunicados a los actores implicados, para generar espacios de discusión y diálogo sobre las medidas o acciones a tomar dentro de un plan de mejora. En este sentido, el enfoque interpretativo de la evaluación enfatiza la corresponsabilidad en la toma de decisiones que favorece una mayor y más profunda participación en la implementación de los reajustes o modificaciones que se consideren necesarios y urgentes.

#### 1.3.4 Los cambios en el currículo de formación profesional a partir de la evaluación procesual

Como hemos señalado, la evaluación del currículo genera una información valiosa que nos permite comprender y valorar la propuesta formativa en cualquiera de sus fases, en el diseño y en el desarrollo mismo del currículo, formular juicios de valor a partir de la información analizada y en base a ella tomar las decisiones que sean convenientes. La evaluación no es un fin en sí misma, se evalúa con la intención última de incidir en la mejora, en nuestro caso, en la mejora del currículo.

Sin embargo, el alcance de la evaluación no finaliza en ofrecer juicios valorativos fundamentados para la toma de decisiones que inciden en algún nivel de cambio curricular; tomada la decisión de introducir cambios curriculares, la evaluación en sus diversas modalidades, interviene en el control de la implantación del cambio y nos permite valorar sus efectos. Como bien señala Santos (2003), a propósito de las reformas educativas: “la evaluación como reflexión rigurosa sobre la realidad dinámica de los cambios se hace imprescindible no sólo para entenderlos y valorarlos sino para poder incidir sobre ellos y transformar la dinámica de su implantación y desarrollo” (Santos 2003:92).

Con el propósito de comprender el rol de la evaluación, y en especial de la evaluación procesual, en relación al currículo y a los cambios curriculares, mostramos dicha relación en el siguiente gráfico:

**Gráfico 5. Ciclo del cambio curricular y la evaluación procesual**


I= Información

Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico se puede apreciar cómo la evaluación procesual y final generan información sobre el currículo en funcionamiento; cuando se determina la necesidad de cambio curricular, la evaluación procesual participa en la dinámica de control y monitoreo de las fases de implementación y de consolidación de dicho cambio; posteriormente, la evaluación final proporciona información sobre los resultados y efectos conseguidos con los cambios instaurados.

Cuando nos referimos a los cambios en el currículo, éstos pueden asociarse a procesos de reforma curricular, a una innovación o renovación del currículo, también aparecen otros términos como rediseño, reajuste, transformación, entre otros, lo cual amerita que determinemos sus diferencias conceptuales. De igual manera, para fines de nuestra investigación nos interesa ahondar en aspectos del cambio curricular como son: demandas, necesidades o razones del cambio curricular, niveles de cambio curricular y claves de éxito para implantar cambios en el currículo de formación; por último, nos referiremos a las modificaciones en el plan de estudios.

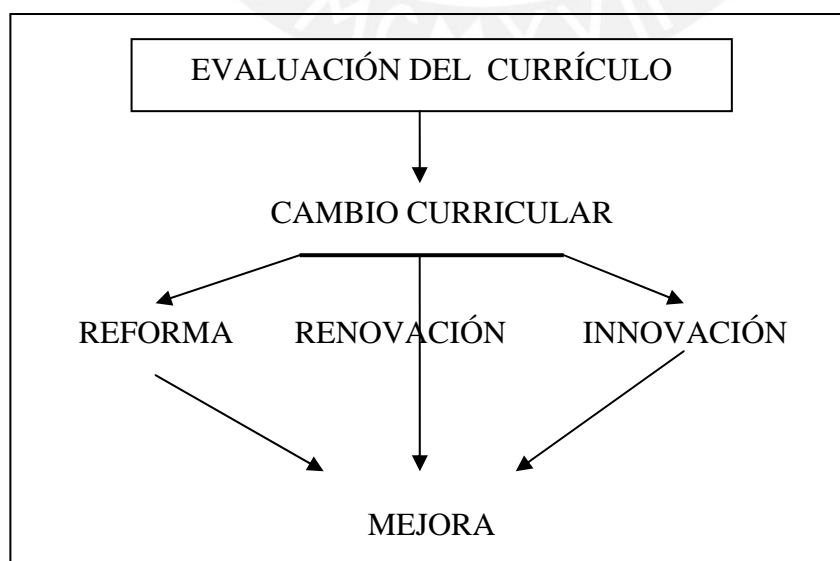
### a. Reforma, renovación e innovación curricular

Respecto a lo que entendemos por reforma, innovación o renovación en el campo curricular pasaremos a describir la relación que existe entre estos términos y determinar su alcance conceptual para efectos de esta investigación.

Seguiremos a Fullan (Citado por Hernández 2003) en las ideas centrales de su libro “Los nuevos significados del cambio en la educación”. Para el autor, es importante partir por reconocer el significado del cambio, esto es, conocer sus orígenes, sus fuentes, sus propósitos, los criterios que le sirven de base, las fases por las que atraviesa. Este reconocimiento servirá para enfrentarse a los procesos de cambio tomando decisiones objetivas y conscientes, así como asumir el riesgo de iniciar algo nuevo a lo largo de una serie de fases, como son: la planificación del cambio, su implementación y, por último, consolidación de las modificaciones planteadas.

Fullan (Citado por Hernández 2003) nos recuerda que los procesos de cambio se expresan en: reforma, renovación e innovación y se orientan a la mejora. En el siguiente gráfico podemos visualizar la relación entre los mismos desde una perspectiva curricular:

**Gráfico 6. Relaciones entre evaluación y cambio curricular**



Fuente: Elaboración propia

El cambio se entiende como “un proceso y no un hecho” (Fullan Cit. por Hargreaves 2003: 38). Además se trata de “un proceso consciente e intencional mediante el cual la institución se propone la mejora en su adaptación al entorno y en la eficacia de su acción” (Motos 2002:2). Referido al currículo, el cambio implica una transformación deliberada en el currículo, sus elementos y procesos. La reforma, la renovación y la innovación son formas especiales del cambio, aunque el cambio no necesariamente los implica, puede darse un cambio sin innovación o mejora.

En base a las ideas de Motos (2002), pero circunscritas al currículo, podemos decir que la **reforma curricular** estaría dada por un cambio a gran escala promovido por instancias externas y, por general, se da de arriba-abajo y desde fuera-dentro, como algo impuesto para ser ejecutado. Por su parte, la **innovación** es un cambio planificado pero más restringido en relación a la reforma, orientada a aspectos cualitativos, promovida desde abajo y desde dentro aunque también puede promoverse desde fuera. Se diferencia de la renovación, en tanto la innovación es incorporar algo nuevo, que no existía antes en una realidad determinada y es percibida como novedoso; en cambio la **renovación**, es un cambio sobre la base de algo existente, el cual es modificado en algún aspecto y en algún grado de ajuste o rediseño.

Retomando las ideas iniciales de este apartado, la evaluación del currículo produce conocimiento valioso sobre fortalezas, limitaciones, problemas, etc. que debe servir para tomar decisiones sobre los cambios que deben hacerse (reforma, renovación o innovación curricular) y que contribuirán en la mejora del currículo. Posteriormente, la evaluación proveerá información sobre la implantación y los resultados del cambio curricular. Esto confirma la característica de la evaluación de ser un proceso continuo.

## b. Demanda de cambio curricular

Otro aspecto a considerar es la demanda o solicitud del cambio curricular. La demanda no es neutral ni aséptica. Se debe examinar las razones por las cuales surge dicha demanda así como de dónde o de quién proviene dicha solicitud. Se puede distinguir:

-Demanda burocrática. Se caracteriza por provenir “desde arriba” o vertical. Es decir, no surge por interés de la base de profesores, sino que viene como una orden a nivel institucional, desde los directivos de la Facultad o de expertos que asesoran al rector u órgano encargado a nivel institucional.

-Demanda académica: Proviene de la base de profesores o académicos que participan en el desarrollo curricular quienes sugieren a la autoridad encargada cambios a nivel de su cursos, en relación a otros cursos requisitos o sobre las condiciones en las que llegan los estudiantes, etc.

-Demanda estudiantil: La solicitud proviene de los estudiantes o sus representantes, quienes al ser los beneficiarios de una determinada propuesta formativa y tomando en cuenta sus expectativas hacen llegar sus demandas de cambios a las autoridades competentes, según los canales establecidos.

-Demanda externa: Proviene “desde afuera” de la institución, en ese sentido consideramos el contexto laboral y social próximo que plantean la necesidad del cambio. También, en este grupo identificamos a los empleadores, egresados y a la sociedad nacional. Incluso, puede provenir de otra realidad, en el cual el cambio curricular se ha implantado y aparece como una exigencia. Por ejemplo: la Declaración de Bologna (1999) ejemplifica una demanda externa que afecta la organización académica y curricular en Europa:

there is a curricular restructuring going on in European higher education. The traditional curriculum discourses (vocational and disciplinary) are challenged by a discourse which emphasises flexibility, employability and mobility within a European market. It also calls for the development of a European qualification framework that is applicable on an institutional, national and international level. (Karseth 2006:277)



### c. Necesidad o razones del cambio curricular

Gómez y Celis (2004) así como Hawes y Donoso (2003) plantean diferentes argumentos que sostienen la necesidad de cambios en el currículo universitario para hacer frente a los retos y desafíos que este siglo ha impuesto a la educación superior universitaria. Entre éstos tenemos:

**La velocidad del cambio del conocimiento y la tecnología** que afecta la tasa de recambio del conocimiento, que por su magnitud implica que “ningún currículo de formación profesional o graduada puede permanecer inmutado, so pena de abolecerse y no responder ya a su propósito” (Hawes y Donoso 2003:6). Por tanto, se debe estar atento a los desarrollos tecnológicos y avances en el conocimiento científico propios de la carrera y considerar su incorporación en el proceso formativo de los estudiantes.

**Las nuevas demandas provenientes de las necesidades sociales.** En ese sentido el currículo debe considerar los valores culturales así como las condiciones económicas, sociales e históricas que se expresan en necesidades de la sociedad y que deben ser atendidas desde la formación de profesionales, por esa vinculación entre universidad y sociedad.

**Los nuevos mercados y la economía de los servicios,** fruto de la globalización, internacionalización, e-commerce exigen que la formación profesional se vincule con las necesidades del mercado de trabajo y prepare al futuro profesional para que pueda actuar con solvencia y competencia en cualquier contexto. Hoy más que antes, hay un alto grado de imprevisibilidad e indeterminación en la evolución del mercado de trabajo y de las condiciones de empleo (jornadas laborales extendidas, deslocalización de los trabajos, la gestión del conocimiento) que deben ser tomadas en cuenta en los procesos formativos.

**Los cambios que se observan en las mismas profesiones,** en términos de campos de acción y nuevos desempeños profesionales que se abren (al igual

que otros que se cierran o restringen) que estimulan itinerarios ocupacionales diversos. Ello es resuelto de diferente manera en la oferta de educación superior: ajustar los perfiles del egresado y la formación que ofrece la universidad; cerrar carreras o integrarlas en nuevas carreras “híbridas”; formar al futuro profesional con un perfil amplio de competencias generales, en las cuales destacan capacidad para aprender continuamente y para la adaptabilidad a condiciones y exigencias cambiantes; entre otras.

**Las nuevas estructuras organizacionales**, que son organizaciones abiertas, interrelacionadas y que gestionan el conocimiento y la tecnología, requieren que la Universidad gestione las carreras de forma diferente y flexible a como era costumbre, por ejemplo, implemente secuencias de ciclos cortos en la formación, posibilite el tránsito a otras áreas de estudios o carreras, ofrezca itinerarios de estudios personalizados, etc. “Todo lo cual implica nuevos contextos de flexibilidad curricular, diversificación institucional y de oferta de programas de estudio, y utilización creativa de las potencialidad de aprendizaje generadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación” (Gómez y Celis 2004:5).

Como observamos, estas diversas situaciones impactan generando tensión en la formación profesional y, en particular, en los currículos de formación que deben responder a dichas demandas, que a su vez se convierten en razones que justifican el cambio. La evaluación es clave para ofrecer información pertinente que permita tomar decisiones fundamentadas sobre el mejor camino a seguir o la dirección a tomar en la propuesta de cambios.

A decir de Litwin (2006:3) “una manera de mirar la vitalidad de los currículos es reconocer la existencia de estos fenómenos” refiriéndose al cambio curricular en cualquiera de sus modalidades, puesto que como ya lo hemos afirmado, el currículo no es estático. Y cuando se analiza el por qué de los cambios, la intencionalidad o supuestos son importantes: reconocer qué hay detrás de cada cambio y de cada propuesta curricular, qué cambia, por qué y para qué.

#### d. Niveles del cambio curricular

Asumimos el aporte de Villa (2006) sobre el cambio en la gestión universitaria, a partir del cual haremos las adaptaciones para referirnos al cambio curricular. El autor propone cuatro tipos de cambio que se inscriben entre las variables de extensión y profundidad: el ajuste, el cambio epitelial, el cambio aislado y el cambio transformacional.

**Cuadro 4. Niveles de cambio curricular**

	Profundidad Baja	Profundidad Alta
Extensión Baja	Ajuste	Aislado
Extensión Alta	Epitelial	Transformacional

Fuente: Elaboración propia en base a propuesta de Villa (2006).

En relación a una carrera, la variable extensión significa el grado de generalización del cambio curricular. Es decir, dicho cambio se extiende solo a una parte, extensión baja; o abarca la totalidad o gran parte del currículo, en este caso se denomina de extensión alta. Veamos en el siguiente cuadro:

**Cuadro 5. Cambio del currículo según extensión**

Extensión Baja	Extensión Alta
Elemento(s) del currículo que se modifica(n) en el diseño o la práctica afectando: -Un ciclo o un año de estudios -Un tramo corto de la formación -Un curso o conjunto de cursos que pertenecen a un área o eje curricular	Elemento(s) curriculares que se modifican en el diseño o la práctica afectando: -Más de un año de estudios -Tramos o trayectorias curriculares más largas -A toda una área curricular o más áreas.

Fuente: Elaboración propia

La variable profundidad del cambio curricular afecta la estructura curricular en su concepción y en su práctica, modificándola en su totalidad o parcialmente. Se mide a través del efecto del cambio en cada uno de los elementos del

currículo, así como en la forma en que incide en las prácticas habituales de enseñanza y aprendizaje.

**Cuadro 6. Cambio del currículo según profundidad**

Profundidad Baja	Profundidad Alta
Modificación puntual en estructura curricular, en términos de revisión, rediseño, de un elemento del currículo	Modificación del enfoque y la estructura curricular, en términos de innovación o reforma. Modificación de varios elementos del currículo.
Modificación superficial, no afecta sustancialmente las prácticas de enseñanza y aprendizaje	Modificación afecta las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a hábitos, comportamientos, valores que inciden en la cultura de la organización.

Fuente: Elaboración propia

Según las variables de extensión y profundidad podemos distinguir los siguientes tipos de cambio curricular, siguiendo a Villa (2006):

- El ajuste consiste en modificaciones para mejorar prácticas que ya existen. No supone cambios profundos ni extensiones generalizadas y se refiere a revisiones o reajustes; por ejemplo, cambio en ubicación de cursos, cambio de textos u otros materiales, modificación de horarios, entre otros.
- Los cambios epiteliales son extensos pero poco profundos; están dirigidos a casi o a todo el currículo, pero su impacto es poco significativo en la cultura curricular y organizacional. Se introduce cambios en los trayectos de estudios pero sin hacer modificaciones en los principios de estructuración curricular. Ejemplo de este tipo de cambio puede ser una norma para que los profesores incluyan en la intranet sus programas académicos o sílabos.
- Un cambio aislado se caracteriza por ser profundo pero poco generalizado, dirigido a un área concreta y específica del currículo. Ejemplo de este tipo puede ser el cambio en la forma de evaluar el aprendizaje o la incorporación de una metodología determinada que puede afectar a un conjunto de cursos o área curricular del plan de estudios, pero no se generaliza.

- El cambio transformacional es profundo y generalizado e intencionado, radicalmente dirigido a toda la institución u organización. Modifica hábitos, competencias, valores, estructuras que intervienen en el modo de percibir, sentir o actuar del personal. Afectan a la institución en diferentes niveles y planos, por ejemplo, cuando se genera una nueva estructura curricular a partir de la integración de disciplinas, entre teoría y práctica, es decir se da paso a la interdisciplinariedad, se subordinan las asignaturas a una idea relacional o núcleo de conocimientos que rompe y difumina los límites entre las asignaturas. Predomina un currículo organizado en áreas, núcleos, talleres y seminarios que origina una transformación profunda académica y administrativa que no se limita a una Facultad sino involucra a toda la institución. Otro ejemplo, puede ser la incorporación del computador portátil como herramienta de trabajo del estudiante dentro de una metodología activa-colaborativa mediada por el computador.

A modo de síntesis podemos decir que cualquier cambio en el currículo de educación superior, entendido como propuesta formativa que se lleva a la práctica, puede caracterizarse según su nivel de generalización y de impacto en la dinámica de las aulas universitarias en cuatro tipos: ajuste, epitelial, aislado y transformacional. A partir de estos niveles de cambio del currículo, podemos extrapolar sus características y precisarlas en función a los planes de estudio como veremos en un próximo apartado.

#### **e. Claves de éxito para los cambios en el currículo**

A partir de una síntesis de literatura especializada y del análisis de resultados de investigaciones sobre el proceso de cambio curricular, la investigadora J. Walkington de la Universidad de Southern Queensland-Australia (1992) expone un conjunto de principios que guían el proceso de cambio del currículo en la educación superior, que nos parecen relevantes tomar en cuenta para esta investigación. Estos principios son:

- Change is a journey, not a blueprint. It is non-linear, loaded with uncertainty.
- Both individualism and collectivism have places within the process.
- Both 'top-down' and 'bottom-up' strategies of organization are required.



- Sustained success is obtainable only through connection with a wide community.
- Every person involved is a change agent with a variety of contributions (Fullan 1993).
- Curriculum changes require contextual change for them to be accepted and sustained (Cornbleth 1990).
- Evaluation is a necessary component of change. (Walkington 2002:134)

Estos principios remarcan la naturaleza imprevisible del cambio, la conjunción de estrategias de promoción del cambio (arriba-abajo y de abajo hacia arriba), la participación a nivel individual y colectivo de las personas involucradas en este proceso, así como el reconocimiento del contexto en el que se desenvuelve el currículo y la evaluación como un componente necesario del cambio.

Por su parte, Werner (2006), Ibarra et ál. (2007), Villa (2006), Zabalza (2002), Bee (2008) señalan como claves para el éxito de los cambios curriculares las siguientes:

#### ***Involucramiento y participación de los actores implicados***

Al momento de realizar cambios en el currículo se debe considerar como primordial la participación de docentes, estudiantes y directivos, determinando su responsabilidad y compromiso en el proceso. En relación a los docentes son agentes fundamentales, tanto así que éstos “deben ser los dueños del proceso: no se puede hacer ningún cambio sin la participación del docente. (...) Se puede ejercer presión para realizar un cambio, pero no se puede imponer desde arriba. Son los profesores los que deben encontrar la manera de hacerlos” (Werner 2006:52).

El docente forma parte de la comunidad académica y debe participar necesariamente en la evaluación del currículo. Como enfatiza Bee (2008) y Walkington (2002) al referirse al rol de los docentes en el cambio:

The literature on educational change has therefore highlighted the important of teaching staff's involvement in the planning and decision-making processes of change.(...) A lack of attention into the role of academics can result in a discrepancy between the planned change, as designed by policy makers, and the change in practice, that is what the teaching staff finally executes. (Bee 2008:93)

Change to curriculum means change to what and how a staff member normally does things. If staff do not understand how to facilitate that change in their individual work

patterns they can feel threatened-resistant to change.(...) However, to proceed through the curriculum change process without the opportunities for staff to discuss, debate and share as often as possible runs the risk of isolating some staff members and losing the support which comes from shared understanding and feelings of ownership and involvement.(Walkington 2002:144)

Los docentes tienen la capacidad para emitir juicios acerca del currículo en cuanto a la pertinencia y actualidad de los contenidos; su operacionalidad en la enseñanza, en relación al tiempo y espacio, la disposición y disponibilidad de recursos para el aprendizaje y la enseñanza, la actualidad y efectividad de los métodos didácticos, la calidad de los materiales curriculares y sus estructuras de soporte. Asimismo, en la dinámica interna curricular, el docente emite juicios evaluativos acerca de la calidad de los aprendizajes previos (diagnóstico) de sus estudiantes a fin de ajustar la enseñanza a las condiciones de entrada y asegurar el logro de aprendizajes. La situación contraria, en la cual los docentes no se les comunica del cambio y no participan en la toma de decisiones resulta en frustraciones que afectan la implementación del cambio planificado. En ese sentido, “These comments also showed that academics views were not adequately incorporated in the decisions, plans and implementation of the change and they were consequently not involved at the decision-making level. This also gave rise to feelings of frustration who rightly considered that their professional judgement and input should be sought on this”. (Bee 2008:98)

De otro lado, la Facultad tiene que asumir el compromiso de realizar una evaluación continua del programa, entendiendo ésta no sólo como cambios en el diseño o plan de estudios del currículo sino también debe reflejarse en transformaciones de la práctica pedagógica. Además los directivos deben manifestar declaraciones de reforzamiento sobre lo que se quiere conseguir con el cambio y difundir los avances y logros que se van alcanzando.

Otro actor importante que debe involucrarse en los procesos de evaluación y cambio del currículo, es el estudiante. Por ello, “some authors recognize the need to involve the students in participative evaluation processes of the universities’ activities (Powell et al.,1997;Reynolds & Trehan,2000) or through dialogue, to induce the students to participative in the democratisation of their

education's quality (Green,1994)" (Leite et ál. 2006: 627). Muchas veces los estudiantes no son considerados para participar en estos procesos. "In fact, in the great majority of the evaluation processes, students are mostly considered just as a source of external information. This denoted an important limitation of the concept of evaluation guided towards change and involving the institution as a whole" (Leite et ál. 2006: 627).

Ibarra et ál. (2007), Bee (2008) y Fullan (2002) sostienen que fomentar un clima positivo de trabajo colegiado y colaborativo en donde participen académicos, estudiantes, administrativos y expertos es la clave para llevar adelante procesos de cambio.

### ***Sustento de los cambios y su direccionalidad***

Consideramos como señala Werner (2006), que los cambios curriculares deben estar guiados por los resultados del aprendizaje, medidos en función a su impacto en la formación profesional. Para ello, los docentes deben saber monitorear continuamente los datos de los resultados del aprendizaje de sus alumnos, aprovecharlos y hacer los ajustes necesarios. Asimismo, la institución y las facultades deben estar claros y ser explícitos en lo que se desea lograr con el cambio, recogiendo evidencias de progreso que encaminen las decisiones y acciones a seguir; ello requiere que la administración dé muestras de apoyo en todo sentido.

### ***Sostenibilidad de los cambios***

De otro lado, Villa (2006) nos advierte que los cambios ya sean organizacionales o curriculares, ocurren con el tiempo. No se trata de una revolución, que sucede rápidamente. Por la dinámica y composición de sus estructuras, las instituciones educativas no están preparadas para efectuar transformaciones rápidas y aceleradas, requieren tiempo para que éstas se produzcan, un tiempo de maduración, de ensayo, de corregir defectos. El riesgo como afirma Bee (2008:90) se da "when changes happen too fast, teaching staff may resort to making superficial changes to comply with the demands of curriculum planners and no in-depth change happens to their

teaching approaches”. Por ello, los procesos de cambio deben ser vistos en el mediano o largo plazo y procurar los medios para su sostenibilidad.

Asimismo, todo cambio curricular debe estar enmarcado en un planteamiento o meta institucional que apoye y dé sentido a los esfuerzos de cambio, que tome en cuenta las presiones y potencialidades para la innovación, así como los diversos significados que los actores del proceso otorgan a este término, pues sino los efectos serán limitados y difícilmente tendrán continuidad o se encontrarán resistencias. (Coll 2003, Hargreaves 2003, Bee 2008)

### ***Formación de los actores en capacidades para el cambio***

Los cambios en el currículo requieren de una reflexión curricular, pedagógica o didáctica, que no todos los miembros de la facultad son competentes por igual, sin tomar en consideración que se requiere un conocimiento sobre Currículo y evaluación curricular. En ese sentido, se aborda la renovación de los planes de estudio *como si* bastara para ello sólo la experiencia, el sentido común de docentes y el conocimiento como especialista de la materia o asignatura (Coll 2003: 272).

En las investigaciones sobre cambio educativo, Fullan (2002) enfatiza en el crecimiento de aptitudes y procedimientos, es decir, en la formación en capacidades individuales para el cambio. De otro lado, Hargreaves (Citado por Brooker y Clennett 2006) concede importancia al componente “emocional” dado que “One important way in which teachers interpreted the educational changes... was in terms of the impact of these changes on their own emotional goals and relationships”. A ello, se suma la claridad que los actores puedan tener y compartir sobre los cambios que se introducen en el currículo y en su práctica educativa, sino se asegura una total comprensión se puede obtener efectos negativos o limitados.

Curriculum innovation requires teachers to transform curriculum documents or ideas into practice. To be effective, such transformation needs teachers to have a ‘procedural clarity’ about the innovation. Because procedural clarity is often lacking in an innovation “teachers are often left with a sense of ‘false clarity’ or ‘painful unclarity’, both of which have negative effects on changing practice” (Sparkes, 1991) Fullan (1982) points out that false clarity occurs when teachers think they have changed “but have only

assimilated the superficial trappings of the new practice” (p. 28). Painful unclarity is experienced when “unclear innovations are attempted under conditions which do not support the development of the subjective meaning of change” (p. 28). (Brooker y Clennett 2006:6)

Los actores deben prepararse para liderar cambios y manejar las propuestas de innovación, asimismo, deben estar preparados para lidiar con posibles dificultades, resolver conflictos, etc. Se trata de aprender tanto de los fracasos como de los éxitos y encontrar nuevos caminos que permitan superar los obstáculos para la implementación de los cambios.

### ***La legitimidad de los cambios***

La disputa por la aceptación de los cambios y su representación legítima en cada facultad es muy compleja, por lo que partiendo de esta realidad se debe promover que los actores den a conocer sus diversas representaciones sociales (expectativas, intereses y temores) que exigen dialogar-acordar para incrementar la cultura dialógica-evaluativa y para involucrar orgánicamente al académico en los procesos evaluativos. (Ibarra et ál. 2007)

### ***Afianzar una cultura de la evaluación***

Consideramos que son múltiples los esfuerzos que las instituciones de educación superior llevan adelante para instaurar una cultura evaluativa (Ibarra et ál. 2007). La cultura de la evaluación curricular necesita afianzarse en la práctica educativa, en la vida académica e institucional. Bolseguí y Fuguet (2006), en el estudio que realizaron sobre cultura de la evaluación en la institución superior universitaria, llegan a la conclusión que éste es un concepto en desarrollo, complejo y multidimensional, que alude a la necesidad de acostumbrarnos a evaluar en forma permanente y de atribuirle mayor importancia a la evaluación como proceso de cambio y transformación en el ámbito universitario. Este concepto se inserta en la dinámica organizacional, en el contexto social y educativo, en las prácticas y en las creencias de los sujetos, en las rutinas, de allí su complejidad.

Los cambios que se realicen en el currículo de formación profesional requieren un conjunto de condiciones como la formación de los actores para lograr un



mejor involucramiento y participación en los cambios, una justificación o razones que otorguen legitimidad y sostenibilidad a los cambios y la generación de una cultura evaluativa. Todo ello abogará por el éxito en implantar los cambios en el currículo y obtener los resultados de mejora en la formación profesional.

#### f. Los cambios del currículo centrados en el plan de estudios

Hemos afirmado que el cambio curricular puede darse a nivel de currículo prescrito (plan de estudios, programa formativo) y a nivel de currículo real o vivido (estilos de enseñanza, uso de recursos para el aprendizaje, estrategias didácticas, formas de evaluar el aprendizaje, entre otras).

Una vía para analizar los cambios curriculares es a través de las modificaciones que se realizan en el plan de estudios de una carrera o formación profesional. Podemos preguntarnos ¿Qué cambia cuando cambia el plan de estudios?. El análisis de estos cambios resulta importante por los efectos que esto puede acarrear en la formación de futuro profesional y, de otro lado, porque nos permite reconocer los aspectos curriculares que permanecen y son valiosos, así como aquellos que fueron modificados.

Según los aportes de Villa (2006) reseñados en un apartado anterior, el currículo puede ser objeto de niveles de transformación, denominados ajuste, cambio aislado, epitelial y transformacional. En el siguiente cuadro presentamos una referencia a cada tipo de cambio desde los cambios en el plan de estudios, tomando en consideración las variables de extensión y profundidad:

**Cuadro 7. Niveles de cambio en el plan de estudios de una carrera**

	Profundidad Baja	Profundidad Alta
<b>Extensión Baja</b>	Reajuste en: Denominación de curso, créditos académicos, requisitos, cambio de horario o tipo de curso (obligatorio o electivo) en un ciclo o nivel. (Nivel 1)	Renovación curricular en un nivel o ciclo de estudios, que impacta en otros cursos (requisitos). Se crean cursos nuevos o se modifican otros dentro de un área curricular o para un nivel de estudio. (Nivel 3)



<b>Extensión</b>  <b>Alta</b>	Reajuste en: Denominación de curso, créditos académicos, requisitos, cambio de horario pero en diferentes ciclos o niveles. También, las modificaciones se extienden a un área de la formación o afectan a otras especialidades de la misma facultad. (Nivel 2)	Renovación curricular en varios niveles o ciclos de estudios, que impacta eliminando o desplazando cursos. Se crean cursos nuevos. Un cambio incide en los reajustes en otros niveles del plan de estudio o de otras especialidades. Reforma o innovación curricular, currículo distinto en cuanto estructura, que incide en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. (Nivel 4)
-------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia

Como vemos, las modificaciones en el plan de estudios pueden tener una profundidad baja, traducida en el reajuste o rediseño de los cursos del plan de estudios que no produce ningún cambio en el marco teórico-conceptual que sostiene dicho currículo; o una profundidad alta, que genera cambios como renovaciones, innovaciones curriculares o en el marco de una reforma curricular, que implican planteamiento de un nuevo enfoque o modelo educativo que rige el currículo.

Esta clasificación de niveles de cambios curriculares nos permite reconocer desde una visión diacrónica, las transformaciones que va sufriendo un plan de estudios y hacer un seguimiento de los cambios introducidos. Por ejemplo, en un periodo de tiempo se puede constatar distintas situaciones: carreras que en un periodo de tiempo no han introducido ningún cambio en su plan de estudios; carreras que sólo han introducido cambios en el nivel 1 y 2 es decir de baja profundidad; carreras que en ese periodo proponen distintos niveles de cambio.

Con esta información, se puede hacer un análisis interno reconociendo los factores que inciden en esos cambios, las causas o demandas de los mismos, lo cual nos lleva a “transparentar el currículo” (Litwin 2006, Motos 2002), dando origen a un análisis sobre:

- Tipo de cambios que se producen: ajuste, epitelial, aislado o transformacional.
- Supuestos e intencionalidad, qué hay detrás de cada cambio y de cada propuesta curricular, qué cambia, por qué y para qué.

- Fuente del cambio, es decir de qué lugar procede el cambio (impacto tecnológico, avance científico, etc. causas de necesidad de cambio curricular)
- Contexto del cambio, se refiere a dónde tiene lugar el cambio, es decir, la realidad concreta en la que se enmarca el cambio.
- Impulsores del cambio, quién o quiénes son los que toman la iniciativa del cambio, quiénes son los protagonistas del mismo, en qué forma se implican en el cambio.
- Restrictores del cambio, qué elementos o quiénes actúan como inhibidores, causan resistencias, fuerzas que neutralizan el cambio.
- Estrategia de cambio. Se relaciona con el cómo y cuándo se aplica el cambio, es decir, con la temporalización (inicio, planificación e implementación) y las estrategias de implantación, desarrollo y difusión del cambio.
- Evaluación. Pretende constatar qué, cómo y cuándo se internaliza el cambio. Así como los mecanismos que se tienen para el seguimiento de las innovaciones introducidas y sus efectos.
- Impacto de la innovación, se analiza cuál es la resonancia que el cambio tiene en la realidad; en el comportamiento de los individuos; los marcos de referencia institucionales, los disciplinarios, los de los sujetos; la configuración de los actores en una estructura organizativa, de relaciones y de poder.

### **1.3.5 La toma de decisiones a partir de la evaluación curricular procesual**

La toma de decisiones como proceso ha sido ampliamente estudiada en diversos campos profesionales: negocios, administración, dirección de empresas, psicología, entre otros. San Fabián (1996) hace un interesante resumen de la evolución del proceso de toma de decisiones en las organizaciones educativas a partir de diversos modelos como el modelo racionalista, el de la racionalidad limitada y el modelo político.

El modelo clásico racionalista considera la toma de decisiones como una conducta racional en la cual los sujetos buscan maximizar las posibilidades para conseguir sus objetivos, teniendo en cuenta todas las alternativas posibles, explorando sus consecuencias y tomando finalmente una decisión (Lunenburg y Ornstein 1991 Cit. San Fabián 1996).

Este modelo de racionalidad es rectificado o mejorado, considerando la participación como una variable importante en la toma de decisiones. Es así que se afirma que “La participación en las decisiones incrementa la aceptación de las mismas y facilita la implementación de las innovaciones. La participación mejora las actitudes de los sujetos, sus sentimientos de autovaloración y autoconfianza” (San Fabián 1996: 209). Esto condujo a una serie de estudios sobre estrategias para implicar a los trabajadores en la toma de decisiones: círculos de calidad, grupos de trabajo autónomo o colegiado, entre otros.

Sin embargo, como indica San Fabián (1996), a medida que la investigación profundiza en la toma de decisiones organizativas se pone de manifiesto los límites de la racionalidad humana. De una racionalidad pura se pasa a comprender la toma de decisiones en el marco de una racionalidad parcial, hasta llegar a admitir “la existencia de procesos de toma de decisiones caracterizados básicamente por su falta de lógica y de racionalidad” (San Fabián 1996:211).

Estos estudios dan cuenta de lo singular que resulta la toma de decisiones en una organización y más aún las de carácter educativo. Se afirma que:

Las organizaciones educativas se han mostrado particularmente resistentes a la aplicación de modelos racionales de toma de decisiones. Sus fines plurales y ambiguos, sus procesos inciertos, su tecnología abierta y sus resultados imprecisos hacen difícil aplicar una secuencia lógica para tomar decisiones.(...) Los grupos que forman las organizaciones educativas se caracterizan por su alto grado de autonomía y una diversidad de intereses.(...) Junto a la estructura formal de participación y gestión se desarrollan estructuras paralelas de toma de decisiones. (San Fabián 1996: 212)

Es así que el modelo político explica el proceso de toma de decisiones, a partir de los actores quienes toman decisiones en función a sus propios intereses- políticos, profesionales, personales- por lo que la cultura, estructura e historia

de los grupos en la institución tienen una gran influencia. De otro lado, la toma de decisiones no sólo se ejerce a través de la autoridad formal sino también mediante diversas formas o mecanismos de control (de los recursos, del conocimiento o información, de la tecnología, de la organización informal, de los grupos de presión, etc.), es decir debe tomarse en cuenta las fuentes de poder o influencia que actúa en una organización.

Como vemos, el proceso de toma de decisiones en una organización educativa es sui generis, su estudio nos indica que está muy relacionado con el tipo de gestión y los canales de comunicación y participación que predominan en ella. En el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú las instancias que intervienen en la toma de decisiones que afectan el plan de estudios de las carreras que se ofrecen en el Pregrado son: el Decano, el Consejo de Facultad y el Consejo Universitario.

Recurrimos al Estatuto de la PUCP (2003) para citar los artículos que hacen alusión a los planes de estudio. En el Título II De la Organización Académica, Capítulo I De las Facultades, artículo 15, inciso e), el Decano tiene la atribución de “e) informar a los Departamentos afines acerca de los proyectos de modificación de planes de estudio y recibir las opiniones que aquellos deseen manifestar al respecto” (PUCP 2003:7). Este artículo hace referencia a la atribución del Decano de comunicar a los Departamentos Académicos que proveen de docentes, sobre el proyecto de modificación de un plan de estudios y atender las opiniones que reciba.

La instancia que en primer lugar aprueba los planes de estudio es el Consejo de Facultad, además se le encarga la evaluación de los planes vigentes. Así en el artículo 13, sobre el Consejo de Facultad se determina las siguientes atribuciones: “c) aprobar los proyectos de reglamentos y los planes de estudios de la Facultad, y elevarlos para su ratificación al Consejo Universitario; d) evaluar periódicamente los planes de estudio vigentes y el desarrollo de las actividades de la Facultad” (PUCP 2003: 6). Cabe señalar que además del Consejo de Facultad es necesario que los planes de estudios sean ratificados por la instancia superior de gobierno.

Así, en el Capítulo II Del Consejo Universitario, artículo 79, inciso d) se señala como atribución del mismo: “d) concordar y ratificar los planes de estudios y de trabajo propuestos por las unidades académicas” (PUCP 2003:22). Como podemos observar, desde el Estatuto de la PUCP se norma el proceso que debe seguirse para la aprobación de planes de estudios y las instancias que intervienen.

De otro lado, se cuenta con la Dirección de Asuntos Académicos (DAA) que a su vez es apoyada por la Comisión Permanente de Asuntos Académicos (C.A.), que entre sus funciones debe asesorar en temas referentes al desarrollo y la eficiencia de la vida académica de las diversas facultades, centros e institutos. En este sentido, una de sus tareas más importantes es la revisión permanente de los nuevos planes de estudio o de las modificaciones de los mismos.

Respecto, al tipo de decisiones en el campo curricular tomaremos en cuenta las afirmaciones de Casanova (1999) y Castillo (2002), los cuales señalan que el tipo de decisiones a tomar se relaciona con la finalidad y el momento de la evaluación.

De esta manera, la evaluación de tipo diagnóstica en la cual se identifican las características de los sujetos, el contexto y los elementos propios del currículo, permitirán tomar decisiones para la adaptación o el ajuste del diseño mismo, incluso tomar previsiones respecto de su implementación. La evaluación formativa y procesual que identifica puntos críticos, nos dará las pautas para decisiones de carácter adaptativo o remedial a medida que se desarrolla el currículo en la práctica educativa. La evaluación sumativa que valora el logro de los objetivos en función de los resultados, permite la toma de decisiones respecto a la aceptación o rechazo del currículo, según sea el caso.

Como resultado de la evaluación procesual se procede a la toma de decisiones sobre cómo mejorar el currículo. En ese sentido, como hemos manifestado, podemos desarrollar procesos de cambio ya sea como reforma, renovación o innovación curricular que afectarán a los diversos elementos del

currículo así como a los procesos académicos y administrativos que implica la puesta en marcha del currículo.

Podemos considerar a las instituciones educativas como organizaciones generadoras y gestoras de innovaciones para crear y cambiar su cultura, procesos y estructura organizacional; al equipo directivo como impulsor de los cambios e innovaciones a distintos niveles, como el curricular; a los profesores como agentes de la innovación; y a los estudiantes como partícipes y destinatarios del proceso innovador. En este proceso siempre será clave la evaluación del currículo.

En síntesis, iniciamos el capítulo con la reflexión sobre el significado y alcance de lo que es la formación profesional universitaria en el pregrado para el siglo actual, su concretización en el diseño y desarrollo de un currículo de formación profesional, en el cual también participa la evaluación. Seguidamente profundizamos en la evaluación procesual del currículo y, en especial, en el currículo prescrito o plan de estudios y la toma de decisiones sobre los cambios curriculares. De esta manera, hemos sentado las bases teóricas que nos permitirán comprender el proceso de la evaluación del currículo de formación profesional en una institución de educación superior universitaria y la toma de decisiones sobre el cambio curricular que afectan el plan de estudios de las carreras en el pregrado.



## CAPITULO 2: TRABAJO DE CAMPO

### 2.1 DISEÑO METODOLÓGICO

#### 2.1.1. Nivel y Tipo de investigación

El nivel de la investigación es descriptivo, por cuanto se buscó caracterizar un fenómeno para establecer sus rasgos más saltantes y determinar posibles relaciones entre variables (Hernández et ál. 2000). En ese sentido con respecto a nuestro objeto de estudio, buscamos describir el desarrollo de la evaluación procesual del currículo en el nivel de educación superior universitaria que acontece en una carrera seleccionada; asimismo, caracterizar las variables que se asocian a los cambios en los planes de estudio de las carreras de pregrado que ofrece una Universidad.

En cuanto al tipo de investigación es cualitativo, de estudio de caso referido a una carrera de pregrado; también es un estudio descriptivo correlacional de carácter cuantitativo que antecede al estudio cualitativo.

El estudio descriptivo correlacional corresponde a un tipo de diseño no experimental conocido también como Investigación transeccional o transversal, por cuanto se centra en “analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo” (Hernández et.ál 2000:186). Asimismo, estos autores diferencian en los estudios descriptivos correlacionales aquellos que solo establecen correlación entre las variables de aquellos que establecen relaciones de causalidad, conocidos como estudios descriptivos correlacionales causales. Nuestra investigación utilizó un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional no causal.

En relación al estudio cualitativo, seleccionamos un diseño de caso único holístico, es decir, se trata de un solo caso centrado en una unidad de análisis, que corresponde a una carrera de pregrado, “in which the researcher explores in depth an event, an activity, a process, or one or more individuals (...) and

researchers collect detailed information using a variety of data collection procedures over a sustained period of time”(Creswell 2003:15).

Asimismo, según la tipología de investigación propuesta por Sierra Bravo (cit Aliaga 2002:122) podemos señalar que este estudio:

-Por su profundidad es descriptivo, pues nos aproximarnos al fenómeno de la evaluación curricular para describir su sentido y significado desde uno de los actores como son los directivos quienes aportan a la comprensión del mismo.

-Por su finalidad es una investigación aplicada, dado que se ha buscado resolver un problema de naturaleza práctica cuyos resultados nos permitirán mejorar procesos evaluativos en el currículo de formación profesional.

-Por su alcance temporal es sincrónico, se estudió el fenómeno en un periodo de tiempo específico que correspondió al periodo 2004 al 2007. El año 2004 considera la culminación de la gestión de gobierno rectoral del Doctor Salomón Lerner y el inicio de la gestión del actual Rector de la Universidad, Ing. Luis Guzmán-Barrón, hasta diciembre del año 2007.

### **2.1.2. Problema de investigación y justificación**

La presente investigación ha tenido como objeto de estudio la evaluación de proceso del currículo y las modificaciones en el plan de estudios de las carreras de pregrado de una universidad privada. El problema de investigación que nos planteamos fue el siguiente:

¿Cómo se desarrolla la evaluación procesual del currículo y la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios en una carrera de pregrado de la PUCP, considerando la caracterización de los cambios en los planes de estudio de las diversas carreras de la PUCP?

Se tuvo como preguntas específicas las siguientes:

- ¿Qué características se asocian a los cambios en el plan de estudios de las carreras de pregrado de la PUCP?

- ¿Cuál es la dinámica de la evaluación de proceso del currículo en el ámbito de una carrera ofrecida por una Facultad?
- ¿Cómo se caracteriza la toma de decisiones que deriva en modificaciones del plan de estudios de dicha carrera?

Esta investigación se enmarca en el ámbito de la educación superior universitaria y responde a la necesidad de comprender un proceso importante como es la evaluación del currículo. La Universidad y por ende las Facultades requieren estar en permanente revisión de la gestión de los procesos curriculares y los resultados de la formación, para asegurar la excelencia académica y el compromiso social. Ello implica el contar con un sistema de evaluación eficaz que provea información fiable, oportuna y actualizada sobre la calidad de los programas de formación.

Nuestra institución, la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP no es ajena a este movimiento de aseguramiento de la calidad y propone en su Plan Estratégico Institucional para el periodo 2007-2010 que “las carreras de pregrado se regirán bajo estándares para la calidad consensuados, verificables y que incorporen una perspectiva internacional, de modo que la formación académica y profesional pueda ser evaluada y mejorada constantemente” (PEI-PUCP 2006:19). De otro lado, en la última década, la Pontificia Universidad Católica del Perú ha creado nuevas carreras para atender las demandas laborales y sociales del país como son: Comunicación para el Desarrollo, Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad, Artes Escénicas, Arquitectura, Gestión y Alta Dirección, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ciencia Política y Gobierno, Mecatrónica. Estas carreras, como aquellas que siguen vigentes, deben conducir a la formación de profesionales idóneos, con compromiso ético y social.

La experiencia y la literatura revisada nos advierten que las Facultades asumen el proceso de evaluación curricular de forma asistemática, dependiente de la voluntad, el conocimiento y la motivación de la comunidad de docentes y autoridades. Esto ocasiona que se desaproveche el potencial de la evaluación

en la mejora continua de los procesos educativos, que sustenten técnicamente la toma de decisiones respecto a reajustes o modificaciones en los planes de estudio.

De otro lado, se conoce que la información de carácter evaluativo que la PUCP recoge corresponde al ámbito del desempeño docente y de los estudiantes. La cuestión es en qué medida esta información es utilizada en la toma de decisiones a nivel curricular. A ello se suma que la evaluación del currículo debería comprender otros elementos como: bases del diseño del currículo, el plan de estudios, el perfil profesional, la organización curricular, entre otros, que requieren de momentos, mecanismos y procedimientos específicos de evaluación.

Ante este panorama, consideramos que existe la necesidad de conocer cómo se desarrolla el proceso de evaluación curricular en el ámbito de las Facultades; cómo este proceso es comprendido y asumido por la comunidad de docentes, alumnos y autoridades; qué tipo de decisiones resultan y cómo se concretan en cambios en el plan de estudios de la carrera.

Este estudio es significativo porque busca comprender la realidad de la evaluación curricular en una carrera de pregrado, en una institución privada del nivel de educación superior universitaria desde la visión de los directivos quienes comunicarán la dinámica que se vive al interior de una Facultad seleccionada (sus modos, mecanismos y procedimientos de evaluación) y cómo deriva en la toma de decisiones que afectan en algún grado el plan de estudios.

Las Facultades de la PUCP tienen la exigencia de velar por la calidad académica a partir del logro de estándares institucionales de calidad en la formación que brindan, por ello esta investigación pretende aportar en la optimización del proceso de recojo de información, valoración y retroalimentación que favorezca procesos de mejora continua en las decisiones curriculares.

### 2.1.3. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General:

Comprender cómo se desarrolla el proceso de evaluación curricular y las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP, considerando la caracterización de los cambios en el plan de estudios de las diversas carreras que se ofrecen en la PUCP.

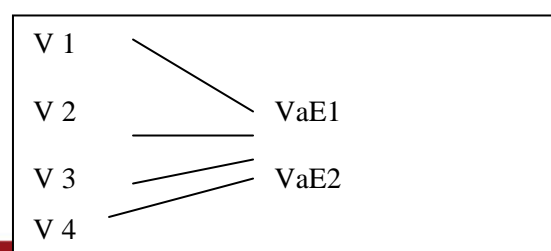
Objetivos Específicos:

- Caracterizar los cambios que se producen en el plan de estudios de las carreras de pre grado que se ofrecen en la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Describir la dinámica de la evaluación procesual del currículo de la carrera de pregrado seleccionada como estudio de caso.
- Identificar las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de la carrera de pre grado seleccionada.

### 2.1.4. Definición de variables, indicadores e hipótesis en el estudio cuantitativo

En el estudio descriptivo correlacional se buscó determinar el grado de relación entre variables para determinar qué variables explicativas (V) se correlacionan positivamente con la variable a explicar (VaE) en un tiempo determinado. En este estudio no buscamos analizar relaciones de causalidad, nos limitamos a relaciones no causales, por lo que establecimos variables a explicar y posibles variables explicativas, así como hipótesis correlacionales. En el siguiente gráfico se muestra la dinámica de relación entre las variables:

**Gráfico 7. Relación entre variables**



### Variables a explicar: Cambios en el plan de estudios

El plan de estudios es el “documento formal de educación susceptible de ser aplicado, que define, estructura, organiza y orienta el conjunto de contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) y acciones que deben desarrollar profesores y estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje para cumplir los objetivos de una determinada profesión” (Nolla 1998:4). Los cambios en el plan de estudios se expresan en dos variables a explicar que son: el número de cambios (VaE1) y los niveles de cambios en el mismo (VaE2).

Número de cambios en el plan de estudios: Se refiere al número de veces en que se aprobó algún cambio en el plan de estudios de la carrera por el Consejo Universitario de la PUCP, en el periodo 2004 hasta el 2007.

Niveles de cambios en el plan de estudios: Se refiere al nivel de profundidad y extensión del cambio. Se han determinado cuatro niveles de cambio curricular, según se observa en el cuadro:

**Cuadro 7. Niveles de cambio en el plan de estudios de una carrera**

	Profundidad Baja	Profundidad Alta
Extensión Baja	Nivel 1	Nivel 3
Extensión Alta	Nivel 2	Nivel 4

Fuente: Elaboración propia

### Variables explicativas:

Entre las variables explicativas consideramos aquellas características que se relacionan con la carrera, los actores y el plan de estudios. Se trata de determinar el grado y tipo de asociación entre las variables explicativas y las variables a explicar. Se proponen:

Variables explicativas que se relacionan con los aspectos organizativos del plan de estudios:



- Número total de créditos consignados en el plan de estudios de una carrera
- Número total de cursos del plan de estudios y el volumen total de cursos que se dictan y corresponden a un semestre académico.

VARIABLES RELATIVAS A LA CARRERA COMO:

- Tiempo en años de creación de la carrera (antigüedad de la carrera)
- Si están en proceso de evaluación (estándares o acreditación)
- Canal de ingreso a la carrera

VARIABLES EN RELACIÓN A LOS ACTORES:

- Número total de alumnos matriculados en los cursos.
- Número total de docentes que atienden los cursos del plan de estudios.

Ofrecemos una definición respecto a las variables determinadas:

Tiempo en años de creación de la carrera: Se considera el año de creación para obtener la antigüedad en número de años de la carrera hasta el año 2007.

Variable cuantitativa.

Total de alumnos: Se refiere a la cantidad de estudiantes matriculados por semestre en la carrera. Variable cuantitativa.

Total de docentes: Se consigna la cantidad de docentes que desarrollan los cursos que corresponden a un semestre en una carrera, sin discriminar su dedicación o categoría. Variable cuantitativa.

Número de cursos por ciclo de estudios: Se refiere al volumen o carga de cursos dispuestos en cada ciclo ofrecido por la facultad. También se considera el número total de cursos del plan de estudios. Variable cuantitativa.

Número total de créditos: Corresponde al total de créditos del plan de estudios. No incluye los créditos que corresponden a Estudios Generales Letras ni Estudios Generales Ciencias. En el caso de las carreras que ingresan directamente a Facultad, se ha considerado el total de créditos de toda la carrera. Variable cuantitativa.

Proceso de evaluación: La carrera se ha involucrado en procesos de estándares o de acreditación. Variable cualitativa.

Canal de ingreso: Se considera el acceso a la carrera según provenga de los estudios generales letras, estudios generales ciencias o el ingreso fue directo a la misma facultad. Variable cualitativa.

Para el estudio descriptivo correlacional se puso a prueba las siguientes hipótesis:

H1: A más antigüedad de la carrera mayor número de cambios realizados en el plan de estudios.

H2: A mayor número de alumnos en una carrera mayor número de cambios realizados en el plan de estudios.

H3: A mayor número de docentes en una carrera mayor número de cambios realizados en el plan de estudios.

H4: A menor número de créditos en una carrera menor número de cambios realizados en el plan de estudios.

H5: A menor número de cursos en una carrera menor número de cambios realizados en el plan de estudios.

H6: Las carreras que han iniciado un proceso de evaluación de acreditación o estándares tienen un mayor número de cambios realizados en el plan de estudios.

H7: Las carreras en el período estudiado presentan más cambios de nivel 1.

H8: Las carreras que tienen como canal de ingreso los estudios generales ciencias presentan más cambios en todos los niveles de cambio que las carreras por ingreso desde estudios generales letras o por ingreso directo a facultad.

### **2.1.5 Definición de categorías y sub categorías de análisis e hipótesis de trabajo en el estudio cualitativo**

Los resultados del estudio descriptivo correlacional nos permitieron identificar el comportamiento de las variables y su relación con los cambios en el plan de estudios. Esta información nos permitió una comprensión del objeto de estudio

sobre posibles influencias en los cambios que se registraron en el plan de estudios de las diversas carreras de pregrado en el periodo 2004-2007.

Con estos resultados, procedimos a un estudio cualitativo con la selección de un caso, que nos permitió determinar la dinámica de la evaluación curricular procesual en una carrera de pregrado, así como las características de la dinámica de la toma de decisiones que conduce a cambios en el plan de estudios, a partir de la información de las autoridades que participan en la gestión de una carrera como son el decano y los coordinadores de especialidad.

En dicho estudio de caso, nos interesó levantar información sobre las siguientes categorías y subcategorías, que definimos a priori, según nuestro marco teórico, y fuimos afinando en el transcurso de la investigación.

### **Categoría 1: Dinámica de evaluación procesual curricular**

La evaluación de proceso es un tipo de evaluación, que corresponde al momento del desarrollo curricular. Su finalidad es recoger información sobre la forma cómo funciona el currículo e introducir los reajustes y cambios que se requieran. Entendemos por dinámica de evaluación procesual curricular a la forma cómo surge y se conduce la actividad de la evaluación del currículo puesto en práctica en relación a la carrera seleccionada como estudio de caso.

Sub-categorías propuestas:

- Motivos que desencadenan la evaluación del currículo
- Percepción de su importancia o necesidad por los miembros de la Facultad
- Actores involucrados en la evaluación
- Conocimiento de los actores sobre currículo y evaluación curricular
- Participación de los actores
- Frecuencia con que se lleva a cabo la evaluación curricular
- Técnicas e instrumentos usados
- Tipo de información que se recoge
- Función que cumple la evaluación del currículo

## Categoría 2: Características de la toma de decisiones

A decir de Casanova (1999:21) la evaluación no debe quedarse sólo en “emitir un juicio”, en la constatación o en una afirmación relativa sobre algo en base a la comparación con un criterio o referente, sino que la información recogida debe permitir la toma de decisiones de manera fundada, orientada a procesos de mejora.

En el caso de la evaluación curricular, su verdadero valor se proyecta cuando es fuente para la toma de decisiones que conduzcan a reajustes y cambios respecto del currículo. La eficacia de la toma de decisiones dependerá de una serie de condiciones a saber: la confiabilidad y validez de los resultados de la evaluación, la oportunidad de su entrega y la finalidad de la evaluación. También dependerá de quién toma las decisiones y cuál es el proceso deliberativo que se sigue antes de adoptar una decisión.

### Sub-categorías

- Bases y/o fuentes que sirven para toma de decisiones
- Proceso que se sigue en la toma de decisiones
- Actores que intervienen en decisiones
- Momento en que intervienen los actores
- Valoración sobre oportunidad de las decisiones
- Relación entre información evaluativa, toma de decisiones y cambios en el plan de estudio

Para esa parte de la investigación consideramos hipótesis de trabajo, a modo de supuestos iniciales con los que parte la investigadora, formuladas en los siguientes términos:

- El liderazgo y compromiso de las autoridades de la Facultad en el proceso de evaluación curricular facilita las condiciones para el cambio curricular.

- El reconocimiento de los actores acerca de la evaluación como base para la calidad de la carrera incide en los niveles de cambio que se proponen en el plan de estudios.
- El uso de la información de carácter evaluativo de forma oportuna e intencionada incide en las decisiones sobre los niveles de cambio que se proponen en el plan de estudios.

En el Anexo 1 presentamos la matriz de consistencia interna de la investigación en el que se puede observar la relación horizontal entre objetivos específicos y las variables e indicadores así como categorías y subcategorías determinadas en esta investigación.

### 2.1.6. Población y Muestra

En cuanto a la población y muestra del estudio, nuestra población corresponde al total de 41 carreras que ofrecen las 10 Facultades<sup>12</sup> de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

**Cuadro 8. Carreras en el Pregrado de la PUCP**

FACULTADES	NOMBRE DE CARRERAS EN PREGRADO
Arte	Diseño Industrial Pintura Escultura Grabado Diseño Gráfico Educación Artística
Administración y Contabilidad	Contabilidad Administración
Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura
Ciencias e Ingeniería	Ingeniería Civil Ingeniería de Minas Ingeniería Electrónica Ingeniería Industrial Ingeniería Informática Ingeniería Mecánica Ingeniería de las Telecomunicaciones

<sup>12</sup> Se ha considerado Facultades que ofrecen carreras profesionales, por tanto quedan excluidas las Facultades de Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias.

	Mecatrónica Matemática Física Química
Ciencias y Artes de la Comunicación	Comunicación para el Desarrollo Comunicación Audiovisual Periodismo Publicidad Artes escénicas
Ciencias Sociales	Antropología Economía Sociología Ciencias Política y Gobierno
Derecho	Derecho
Educación	Educación Inicial Educación Primaria
Gestión y Alta Dirección	Gestión y Alta Dirección
Letras y Ciencias Humanas	Psicología Geografía y Medio Ambiente Ciencias de la Información Lingüística Literatura Filosofía Historia Arqueología

Fuente: Elaboración propia

Para el estudio cuantitativo, trabajamos con casi toda la población, es decir con 39 carreras que se ofrecen en el pregrado. Descartamos la carrera de Mecatrónica que ofrece la Facultad de Ciencias e Ingeniería así como la carrera de Gestión y Alta Dirección porque en el período de estudio, en dichas carreras no se encuentran presentes las variables explicativas que hemos determinado, debido a que en la carrera de Mecatrónica todavía no hay ingresantes y en la carrera de Gestión y Alta Dirección, el ingreso de alumnos y docentes es reciente (año 2007).

Posteriormente, nuestro caso de estudio único correspondió a una carrera de pregrado, seleccionada del grupo de carreras tomando en cuenta los resultados del estudio descriptivo correlacional. Los criterios fueron: ser una carrera que tiene un alto número de cambios, estar en un proceso de evaluación, su canal de ingreso es por Estudios Generales Letras y ha realizado distintos niveles de cambio. Además tuvimos accesibilidad para la realización de este estudio.



### 2.1.7. Metodología de la investigación

Para lograr una mejor comprensión del problema investigado decidimos el abordaje del fenómeno de evaluación curricular utilizando un método mixto secuencial: cuantitativo (cuan) seguido del cualitativo (CUAL), con predominancia de la metodología cualitativa (Burke y Onwuegbuzie 2004; Creswell 2003; Rocco et ál. 2003).

Así desde un criterio temporal seguimos un procedimiento secuencial, la investigación se inició con un estudio cuantitativo (descriptivo correlacional) que nos permitió obtener unos resultados basados en correlaciones entre variables sobre nuestro objeto de estudio. Luego, proseguimos con una metodología cualitativa (estudio de caso) para aproximarnos al fenómeno de la evaluación curricular, el cual según el criterio énfasis en el paradigma lo consideramos predominante, por cuanto apuntamos a describir su sentido y significado desde uno de los actores involucrados en el mismo y dar respuesta al problema de investigación.

En el siguiente cuadro se puede visualizar los criterios de temporalidad y de énfasis en el paradigma, que da origen al método mixto secuencial aplicado en esta investigación.

**Cuadro 9. Método Mixto de investigación**

		Decisión según tiempo	
		Secuencial	
Decisión según énfasis paradigma	Estado dominante	Cuan	→ CUAL

Fuente: Adaptado de Burke y Onwuegbuzie (2004:10)

Como afirman Burke y Onwuegbuzie (2004:20) “mixed-method designs are similar to conducting a quantitative mini-study and a qualitative mini-study in one overall research study”. Es decir, métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias cualitativas y cuantitativas para responder a la

pregunta de investigación. Entre las ventajas de este tipo de método podemos señalar:

- “Word, picture, and narrative can be use to add meaning to numbers.
- Numbers can be used to add precision to words, pictures, and narrative.
- Can answer a broader and more complete range of research questions because the researcher is not confined to a single method or approach” (Burke y Onwuegbuzie 2004:21)

En cuanto a las fases de la investigación asumidas en esta investigación tenemos las siguientes (adaptadas de Gil et ál.1996):

**Cuadro 10. Fases y etapas de la investigación**

FASES	ETAPAS	DESCRIPCIÓN
Preparatoria	1. Reflexiva	Elaboración del marco teórico que oriente la investigación.
	2. Diseño	<p><b>Diseño de la investigación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formulación de los elementos de investigación.</li> <li>-Determinación del Método mixto cuantitativo y cualitativo.</li> <li>-Aprobación del Plan de Investigación y el cronograma.</li> </ul> <p>Elaboración y validación de los instrumentos.</p>
Trabajo de campo (estudio cuantitativo)	3.Recojo de información	<p>Selección y acopio de los documentos para análisis de contenido.</p> <p>Aplicación de la Hoja de Registro.</p>
Analítica	4. Procesamiento de los datos	<p>Elaboración de la data</p> <p>Procesamiento estadístico: correlación de Pearson (r ) y biserial puntual (rbp).</p>
	5. Análisis e interpretación de los resultados	<p>Elaboración de cuadros y gráficos.</p> <p>Análisis estadístico según las hipótesis de estudio.</p> <p>Discusión sobre resultados de estudio cuantitativo.</p>
	6. Acceso al campo	Selección del caso de estudio.

<b>Trabajo de campo (estudio cualitativo)</b>	7. Acopio de información	Visitas de coordinación y carta de presentación formal para la realización de la investigación.  Ubicación de los informantes.  Desarrollo de las entrevistas.  Selección y acopio de los documentos para análisis de contenido.
<b>Analítica</b>	8. Transcripción de la información  9. Sistematización de la Información  10. Descripción e interpretación de los datos	Digitalización de las entrevistas.  Organización y codificación de los datos. Elaboración de categorías de análisis  Descripción, análisis e interpretación de los datos. Revisión de la teoría.  Elaboración de las conclusiones.
<b>Informativa</b>	11. Elaboración del informe	Elaboración del informe preliminar  Discusión con informantes  Redacción final del informe

Fuente: Adaptado de Gil et ál. (1996)

### 2.1.8. Técnicas e instrumentos para recojo de información

La selección de técnicas e instrumentos para el recojo de información se hizo tomando en cuenta los objetivos específicos de la investigación, las variables e indicadores así como las categorías y sub-categorías. Previamente, se definió las fuentes de información tanto de personas como de documentos que nos permitieran acceder a la información que necesitamos. En la matriz de consistencia interna de la investigación (Anexo 1) se puede observar la relación horizontal entre objetivos, variables e indicadores, fuentes, técnicas e instrumentos que se utilizaron para esta investigación. Pasaremos a describir las características y el proceso de elaboración de los instrumentos de recojo utilizados.

### ***Estudio cuantitativo***

Para el recojo de información se utilizó la técnica del análisis de documentos y como instrumento la Hoja de Registro A (Anexo 2). La finalidad del mismo fue recoger información sobre los cambios en el plan de estudios de cada especialidad de pregrado en la PUCP y de las posibles variables explicativas. El diseño de este instrumento fue validado por juicio de expertos quienes nos dieron sugerencias sobre los aspectos contenidos en la Hoja de Registro, con lo cual obtuvimos una versión final del instrumento. Cabe acotar que no se logró recoger el dato sobre “Año de aprobación del currículo vigente” de cada carrera, puesto que la información en la página web se actualiza en cada semestre, con el fin de orientar a los estudiantes en la matrícula.

En cuanto a los documentos, se revisó las Actas del Consejo Universitario, Actas de la Comisión Académica, Información sobre Plan de estudios en la página web de las facultades de la PUCP, cuadros estadísticos sobre docentes y alumnos, de los cuales extrajimos información relativa a las variables de estudio que consignamos en una Hoja de Registro A para cada especialidad. Se obtuvieron 41 hojas de Registro A, aunque como hemos señalado, luego no se consideraron las carreras de Gestión y Alta Dirección y Mecatrónica.

En cuanto a los documentos analizados presentamos una descripción de sus características:

a) Actas del Consejo Universitario

Se revisaron cada una de las Actas de los años 2004, 2005, 2006 y 2007 que fueron publicadas en el campus virtual de la PUCP. Este documento tiene un carácter institucional público, su acceso no es restringido y presenta los acuerdos tomados en la sesión de Consejo Universitario. Se revisó con detenimiento el apartado que corresponde a “Asuntos de la Comisión Permanente de Asuntos Académicos” y se seleccionó de cada año, aquellas actas que hacían mención a modificaciones en los planes de estudios de las carreras de pregrado. Se revisaron en total:

AÑOS	TOTAL DE ACTAS
2004	10 actas
2005	10 actas
2006	10 actas
2007	11 actas
TOTAL	41 actas

Esta información se recogió en un cuadro “Fecha de las Modificaciones del Plan de Estudios de carreras en pregrado aprobados por Consejo Universitario del año 2004 al 2007” (ver Anexo 3), que contiene, una columna de las especialidades o carreras, seguida por cuatro columnas una por cada año y una columna de total de cambios. De esta manera tuvimos una primera aproximación a la frecuencia de modificaciones de los planes de estudio y las fechas en que fueron aprobadas por el Consejo Universitario de la PUCP. Con esta información se ubicaron las Actas de la Comisión Permanente de Asuntos Académicos y se completó información en la Hoja de Registro A para cada carrera.

#### b) Actas de la Comisión Permanente de Asuntos Académicos

La Comisión Permanente de Asuntos Académicos (C.A) es una comisión asesora del Consejo Universitario, presidida por el Vicerrector Académico e integrada por seis profesores y por un alumno, miembro del Consejo Universitario. Una de sus funciones es la revisión de los nuevos planes de estudio y de las modificaciones de los mismos. Cuando realizan esta tarea se deja constancia de la reunión en un Acta de la sesión de Comisión Académica de una determinada fecha. Estas actas se encuentran en archivos digitales e impresos, son de tipo institucional interno, pudimos acceder a ellos por autorización del Director de Asuntos Académicos.

A partir de la revisión de estas actas y sus respectivos anexos, pudimos recoger información más amplia sobre las modificaciones de los planes de estudio: quién solicita o presenta la propuesta de modificación, tipo de modificación, justificación o razones (si se expresan) que fueron

consignados en la Hoja de Registro A para cada una de las especialidades o carreras que conforman nuestra muestra.

c) Página web de las Facultades y carreras que se ofrecen

La Universidad cuenta con un Intranet en el cual se puede acceder a información sobre las Facultades y cada una de las carreras que ofrece dicha facultad. Se trata de un documento virtual, de tipo institucional público pues el ingreso es abierto a cualquier persona, su actualización es continua. El diseño de la página web de cada Facultad es estándar, contiene información sobre la Facultad (Presentación, Historia, Misión y Visión, autoridades, docentes, grados y títulos, infraestructura y servicios), sobre cada especialidad (Presentación, Perfil del estudiante, campo laboral, plan de estudios, sumillas), información académica, diplomas, novedades, informes, enlaces de interés y un espacio para noticias de interés.

Se revisó las páginas web de cada una de las carreras para ubicar los datos sobre número total de créditos y el número de cursos que deben llevar los estudiantes según el nivel o ciclo de estudios. Esta información se consignó en la Hoja de Registro A.

d) Cuadros sobre totales de docentes, alumnos y cursos

Para las variables sobre el total de docentes que enseñan en cada carrera por semestre así como el total de alumnos por semestre y el total de cursos que se dictan en el semestre, se acudió a la Dirección de Informática quien a través de una solicitud enviada por la Jefe del Departamento de Educación, se pudo acceder a los cuadros solicitados. Son 03 cuadros organizados por Facultad, especialidad y los ciclos 2004-1 y 2004-2, así sucesivamente hasta el 2007-2 sobre docentes, alumnos y cursos. No se ha considerado los ciclos 0 de verano, porque no están señalados en los planes de estudio como un ciclo regular. Esta información se registró en los casilleros correspondientes en la Hoja de Registro A.

La información sobre el año de creación de cada carrera se completó a partir del cuadro alcanzado por la Dirección de Asuntos Académicos.



Cuando se tuvo las Hojas de Registro A completas para cada una de las carreras, según las variables formuladas en este estudio, se inició la organización de la data y el procesamiento estadístico.

### ***Estudio cualitativo***

Una vez identificado la carrera que constituirá nuestro caso único fue importante una primera entrevista con el Decano, a quien se expuso el proyecto de investigación y se respaldó con una carta de presentación elaborada por la Coordinadora de la Maestría. Este primer contacto nos sirvió para identificar a los profesores que asumieron el cargo de Coordinador de especialidad en el periodo 2004-2007 y en la actualidad. Asimismo, se consiguió la autorización del Decano para el acceso a los documentos propios de la Facultad, lo cual facilitó nuestra tarea en la recolección de información.

En base a las categorías y sub-categorías determinadas en la investigación se seleccionaron las siguientes técnicas e instrumentos de recojo de información:

#### a) Entrevista semi-estructurada

Se realizaron entrevistas a las autoridades relacionadas con la carrera elegida como caso único, se entrevistó al Decano (a) y Coordinadores de la especialidad que se desempeñaron en el periodo 2004-2008, a efecto de conocer sobre el proceso de evaluación del currículo y las modificaciones realizadas en el plan de estudios de dicha carrera. En total se realizaron tres entrevistas de las cuatro concertadas.

Para las entrevistas se diseñó un guión de entrevista semi-estructurada, el cual fue revisado por un experto quien aportó sugerencias para asegurar su coherencia y confiabilidad en función del objetivo planteado. En el Anexo 4 se presenta el diseño del guión utilizado en las entrevistas a directivos de la carrera. En cuanto al proceso, se concertó previamente una cita con el fin de disponer del espacio y tiempo necesario para el desarrollo de la entrevista,

estas fueron grabadas con la autorización de cada sujeto, para su posterior digitalización y procesamiento.

Cabe señalar que también se realizaron dos entrevistas más, una entrevista grabada a un miembro de la Comisión Permanente de Asuntos Académicos y la otra, una entrevista telefónica a personal de la Dirección de Asuntos Académicos. En ambos casos fueron informantes que aportaron sobre el proceso que se sigue en la aprobación de modificaciones en los planes de estudios de las carreras en la PUCP.

#### b) Análisis de documentos

Se revisó los planes de estudios y las actas del Consejo de Facultad en las cuales se sesionó sobre asuntos de modificaciones del plan de estudios. Se elaboró una matriz de análisis de los documentos.

#### Planes de estudio de la especialidad

Se trata de un documento impreso, de tipo institucional interno pues se entrega a los estudiantes, docentes y coordinadores. Es emitido por la Facultad y contiene información tanto académica como administrativa y normativa relativa a las carreras que ofrece dicha facultad.

Nos interesó la información académica sobre la especialidad seleccionada. Esta consigna los objetivos de la especialidad, la estructura curricular, requisitos para ingresar a la especialidad, sobre los grados y título. A continuación se presenta el Plan de estudios de la carrera en el cual figura: clave, cursos, horas semanales de Teoría y Práctica, créditos, semestre y pre requisitos. Además presenta el listado de cursos obligatorios (núcleo básico común), los ejes temáticos, los cursos electivos. Asimismo, las áreas de concentración y los cursos que se recomiendan. Acto seguido, figuran las sumillas de cada uno de los cursos tanto obligatorios como electivos.

Se revisaron los Planes de estudios de los años 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008. Se tuvo que incluir el Plan de estudios del año 2008 por cuanto las

modificaciones aprobadas en el año 2007 se concretan en el Plan del año siguiente.

Se elaboró una Matriz de análisis documental, en el cual se consigna en columnas la siguiente información: Lógica de Construcción (Estructura de cada Plan de estudios, elementos del plan que se mantienen, se modifican y se eliminan; antecedentes o historia) y Lógica de Traducción (Ver anexo 5). El objetivo de esta matriz es facilitar la comparación diacrónica y global de las modificaciones ocurridas en los planes de estudios, que reflejan las intencionalidades académicas y decisiones tomadas sobre la formación profesional, así como analizar la consistencia de la estructura curricular.

#### Actas del Consejo de Facultad

El Acta del Consejo de Facultad es un documento institucional interno, no es de libre acceso se tuvo que solicitar la autorización al Decano. Se revisaron en total 06 actas, de ellas nos interesó registrar los motivos, actores y focos de discusión antes de la aprobación por Consejo de Facultad de la propuesta de cambios del plan de estudio. De igual manera se elaboró una Matriz de análisis documental sobre las Actas del Consejo de Facultad para registrar los aspectos que nos interesan (Ver anexo 6).

El siguiente cuadro resume las técnicas e instrumentos y fuentes utilizadas para esta investigación.

**Cuadro 11. Cuadro resumen de técnicas, instrumentos y fuentes**

	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Fuentes</b>
<b>Estudio descriptivo correlacional (cuantitativo)</b>	<b>Análisis de documentos</b>	Hoja de Registro A	-Actas de Consejo Universitario -Actas de la Comisión Permanente de Asuntos Académicos -Página web de las Facultades -Cuadro sobre totales de docentes, alumnos y cursos

<b>Estudio de caso (cualitativo)</b>	<b>Entrevista</b>	Guión de entrevista semi-estructurada	-Decano(a) -Coordinador de especialidad -Miembro de la DAA -Miembro de la Comisión Académica
	<b>Análisis de documentos</b>	Matriz de análisis documental	-Planes de estudios del 2004 al 2008 -Actas de Consejo de Facultad -Informes de evaluación o seguimiento del currículo

Fuente: Elaboración propia

### 2.1.9. Técnicas de procesamiento de datos y análisis de los resultados

#### *En el estudio cuantitativo*

En el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (Versión 15). La data se construyó a partir de la información de las Hojas de Registro A que se elaboraron para cada carrera.

El análisis de la información es de índole estadística, se analizó la relevancia de las relaciones entre las variables a explicar con las variables explicativas, con el fin de corroborar las hipótesis formuladas en el estudio cuantitativo. Se acepta la hipótesis si la relación encontrada es positiva mediana o grande.

Para medir variables cuantitativas se utilizó el coeficiente correlación de Pearson ( $r$ ) con el fin de determinar el grado y tipo de relación entre dos variables cuantitativas. En el análisis se tuvo en cuenta si la relación era positiva (directa), sin relación o relación negativa (inversa).

Además se complementó con el criterio de Cohen que expresa: una relación no relevante si se ubica en el intervalo  $0 \leq |r_{xy}| < 0.1$ ; una relación pequeña  $0.1 \leq |r_{xy}| < 0.3$ ; una relación mediana  $0.3 \leq |r_{xy}| < 0.5$ ; y una relación grande  $0.5 \leq |r_{xy}|$ . Para registrar las relaciones se utilizaron Tablas de distribución de frecuencias y Tablas de correlaciones, los resultados se graficaron usando gráfico de barras y de nube de puntos.

Para medir la relación entre una variable cuantitativa (número de cambios según nivel) y otra cualitativa (canal de ingreso, proceso de evaluación) se utilizó el coeficiente biserial puntual ( $r_{bp}$ ), que cuanto mayor la magnitud de  $r_{bp}$ , más significativa es la diferencia de medias entre las variables que se comparan.

Posteriormente, en la discusión se relaciona y explica los resultados en contraste con el marco teórico, se trata de dar validez a los resultados encontrados sobre las características que se asocian a los cambios en el plan de estudios de las carreras de pregrado en la PUCP. Asimismo, se pretende reconocer las limitaciones de la investigación y sugerir nuevas hipótesis o propuestas teóricas.

### ***En el estudio cualitativo***

Para el tratamiento cualitativo se procedió a la transcripción de las entrevistas y luego a la reducción de los datos a partir del análisis categorial según nuestras categorías de estudio, que se organizó en una Matriz de análisis de las entrevistas (Ver ejemplo anexo 7). De igual manera, a partir de las matrices de análisis de los documentos y las categorías identificadas en las entrevista, construimos una Matriz de categorización y organización que nos sirvió para triangular la información de las fuentes consultadas.

A partir de esta matriz, se procedió a establecer relaciones, obtener inferencias y resultados sobre nuestras dos categorías: dinámica de evaluación procesual curricular y características de la toma de decisiones que deriva en modificaciones del plan de estudios, referidas al caso de estudio en cuestión. Se tuvo en cuenta las hipótesis de trabajo formuladas y el marco teórico trabajado para sustentar los hallazgos en esta parte de la investigación.

Posteriormente, se integró los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo y el cualitativo con el fin de arribar a conclusiones que nos permitieran alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación y responder a la pregunta formulada como problema de investigación.

## 2.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo al diseño metodológico de la presente investigación daremos cuenta, en primer lugar, de los resultados encontrados al poner a prueba nuestras hipótesis de investigación como parte del estudio descriptivo correlacional y, en segundo lugar, los hallazgos respecto a las categorías de investigación e hipótesis de trabajo que nos planteamos en el estudio de caso.

### 2.2.1 Resultados del estudio descriptivo correlacional

Como hemos señalado en el apartado anterior sobre el diseño metodológico, nos planteamos 08 hipótesis que establecen asociaciones respecto a la variable a explicar: Cambios en el Plan de Estudios (número de cambios VaE1 y nivel de cambio VaE2) y las variables explicativas (Vn) referidas a la carrera (número de años de la carrera, canal de ingreso y proceso de evaluación), a los actores (total de alumnos y total de profesores) y a elementos del plan de estudios (número de cursos, número de créditos).

La exposición de los resultados se realiza de la siguiente manera: presentaremos la situación sobre la variable Cambios en el Plan de Estudios (VaE1 y VaE2) y, acto seguido, expondremos los resultados por cada hipótesis. Al finalizar, presentamos la discusión que da a lugar los hallazgos confrontando con el marco teórico.

#### **Variable Cambios en el Plan de Estudios**

Esta variable se mide a través del número de cambios que en el periodo 2004 al 2007 se registró para cada una de las carreras que conforman nuestra muestra, así como el nivel de cambio ocurrido, que se designa con cambio nivel 1, nivel 2, nivel 3 y nivel 4. En el cuadro 12 podemos observar los cambios registrados en los Planes de Estudio de las 39 especialidades, la primera columna registra el Total de cambios y en las siguientes, los niveles de cambio por cada año y en cada especialidad o carrera.



Cuadro 12. Cambios en el Plan de Estudios en carreras de Pregrado

Facultades	Carreras	Plan de estudios				
		Nivel de cambio				
		Total	2004	2005	2006	2007
Derecho	Derecho	08	1-1-3	3-2-1	0	4-3
Arte	Diseño Industrial	03	0	1-1	0	3
	Diseño Gráfico	01	0	1	0	0
	Pintura	04	0	1-2	0	3-3
	Educación Artística	01	0	3	0	0
	Escultura	04	0	1-2	0	3-3
	Grabado	04	0	1-2	0	3-3
Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura	11	2-3	3	4-3-1	2-3-3-1-3
Letras y Ciencias Humanas	Geografía y medio ambiente	03	1-1	0	1	0
	Ciencias de la Información	03	4-1	1	0	0
	Lingüística	02	4	0	0	3
	Literatura	02	4	0	0	4
	Historia	01	1	0	0	0
	Filosofía	01	3	0	0	0
	Arqueología	02	4	0	1	0
	Psicología	04	3	1-1	3	0
	Administración y Contabilidad	Contabilidad	04	2-2-2-1	0	0
Administración		04	1-1-1-2	0	0	0
Ciencias Sociales	Economía	06	2	1-2	2-3	1
	Antropología	06	2-3-4	1	2	2
	Sociología	07	3-1	1-2	1-4	4
	Ciencia Política y Gobierno	09	0	4-4-2	1-1-3	2-3-4
Educación	Educación Inicial	01	0	3	0	0
	Educación Primaria	01	0	3	0	0
Ingeniería	Industrial	04	3	2	1	3
	Civil	01	0	0	0	1
	Electrónica	04	2	0	3-4	1
	Informática	03	0	1	4-4	0
	Mecánica	04	0	4	1-2	2
	Telecomunicaciones	05	4-3	3-3	4	0
	Minas	00	0	0	0	0
	Matemáticas	02	0	0	1-1	0
	Física	00	0	0	0	0
	Química	00	0	0	0	0
Ciencias y Artes de la Comunicación	Comunicación para el desarrollo	05	4	1	3-3	4
	Comunicación audiovisual	06	4	1-2	3-3	4
	Periodismo	06	1-3	1	3-3	4
	Publicidad	05	3-3	1	3	3
	Artes escénicas	05	3	1	3-3	4

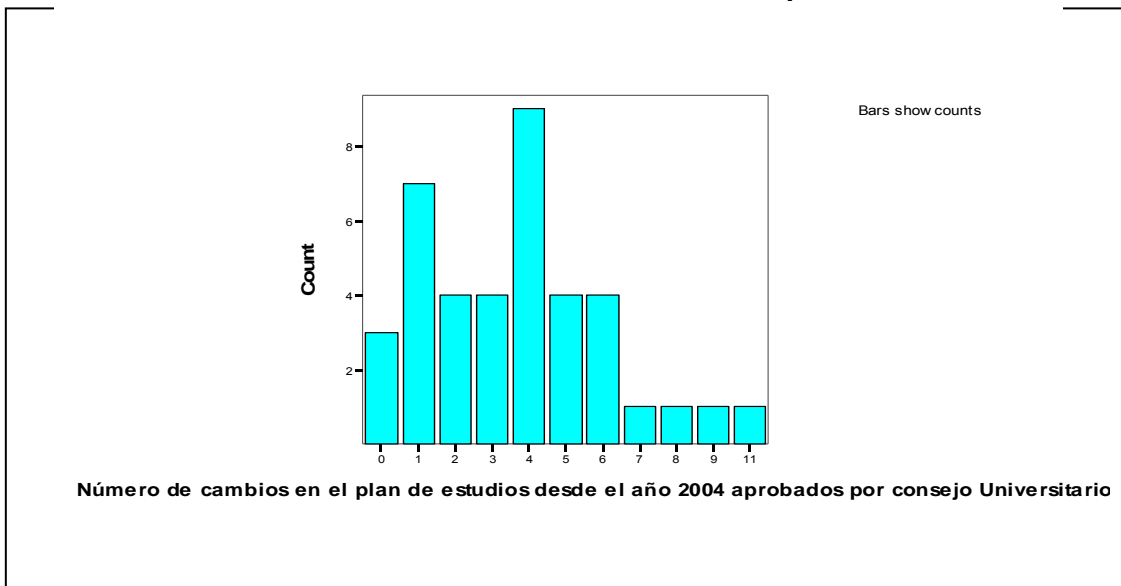
En el siguiente cuadro se observa la distribución en porcentaje de las carreras según el número total de cambios en el plan de estudios.

<b>Cuadro 13. Distribución de frecuencia de Número de cambios</b>				
<b>Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>0</b>	3	7.7	7.7	7.7
<b>1</b>	7	17.9	17.9	25.6
<b>2</b>	4	10.3	10.3	35.9
<b>3</b>	4	10.3	10.3	46.2
<b>4</b>	9	23.1	23.1	69.2
<b>5</b>	4	10.3	10.3	79.5
<b>6</b>	4	10.3	10.3	89.7
<b>7</b>	1	2.6	2.6	92.3
<b>8</b>	1	2.6	2.6	94.9
<b>9</b>	1	2.6	2.6	97.4
<b>11</b>	1	2.6	2.6	100.0
<b>Total</b>	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

En el gráfico 8 se puede apreciar que la mayoría de carreras ha realizado en el periodo de estudio por lo menos 04 cambios, seguido de un grupo que ha realizado sólo 01 cambio y otro conjunto de carreras han introducido entre 2, 3, 5 y 6 cambios en sus planes de estudio. Ello nos revela la dinámica en las modificaciones de los planes de estudio de las 39 carreras de pregrado en la PUCP. Podemos observar en el gráfico, los hallazgos antes mencionados.

**Gráfico 8. Frecuencia en Número de cambios en el plan de estudios**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

En el siguiente cuadro resumen podemos observar las carreras que se encuentran entre 07 a más cambios en el periodo de estudio.

**Cuadro 14. Carreras de pregrado con más cambios 2004-2007**

Facultad	Carrera	Total de cambios
Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura	11
Ciencias Sociales	Ciencia Política y Gobierno	09
Derecho	Derecho	08
Ciencias Sociales	Sociología	07

Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

Las carreras que más cambios registran corresponden a aquellas que tienen menos antigüedad como son Arquitectura, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y la carrera de Ciencia Política y Gobierno, de la Facultad de Ciencias Sociales. En ambos casos, según nos informó la Dirección de Asuntos Académicos la aprobación del plan de estudios se va haciendo de forma progresiva por lo que en cada año se registra cambios en el plan de estudios. En el caso de Arquitectura, hay una Comisión de Gobierno que está atenta a introducir los ajustes o modificaciones en el plan de estudios a medida que avanza la primera promoción de estudiantes.

Luego tenemos por contraste dos carreras con larga trayectoria como son Derecho y Sociología, que a la luz de los resultados muestran una revisión de sus planes de estudio y modificación casi en todos los años comprendidos en esta investigación.

De otro lado, las carreras que en este periodo no registran cambios o sólo 1 cambio se muestran en el siguiente cuadro:

**Cuadro 15. Carreras de pregrado con menos cambios 2004-2007**

Facultad	Carrera	Total de cambios
Ciencias e Ingeniería	Ingeniería de Minas	00
	Física	00
	Química	00
	Ingeniería Civil	01
Educación	Educación Inicial	01
	Educación Primaria	01
Letras y Ciencias Humanas	Filosofía	01
	Historia	01
Arte	Educación Artística	01
	Diseño Gráfico	01
Total	10 carreras	

Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

También llama nuestra atención las carreras que en cuatro años no han tenido ninguna propuesta de cambio en sus planes de estudio como son el grupo de carreras de Ciencias e Ingeniería, quizá porque la atención ha estado centrada en la nueva carrera de Telecomunicaciones y, de otro lado, en las carreras que han iniciado procesos de acreditación como son Ingeniería Industrial, Electrónica, Informática y Mecánica.

El otro grupo de carreras que registran 01 solo cambio, tiene una larga trayectoria como es el caso de Ingeniería Civil, Filosofía, Historia, Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Artística, la menos antigua es la de Diseño Gráfico creada en 1982. Sabemos que en el caso de Educación, se estuvo diseñando un nuevo currículo para ambas carreras que fue suspendido para entrar en el proceso de acreditación. Se tendría que indagar la razón por la que carreras como Historia, Filosofía, Diseño Gráfico e Ingeniería Civil solo han realizado una vez la revisión de sus propuestas curriculares, las dos primeras carreras en el año 2004, y las dos últimas en el año 2005 y 2007

respectivamente. Cabe señalar que las carreras de Historia y Diseño Gráfico están participando del proceso de Estándares Institucionales y la carrera de Ingeniería Civil está en el proceso de Acreditación, lo cual asegura una revisión y análisis de sus propuestas curriculares.

En cuanto a la variable nivel de cambio, podemos observar en el cuadro 16 el total de cambios expresado en porcentajes, según los niveles de cambio distribuidos en: nivel 1, nivel 2, nivel 3 y nivel 4. Como hemos detallado en el marco teórico, los niveles de cambio en el Plan de Estudios se establecen según su extensión y profundidad, resultando el nivel 1 de menor extensión y menor profundidad y el nivel 04 de mayor extensión y mayor profundidad.

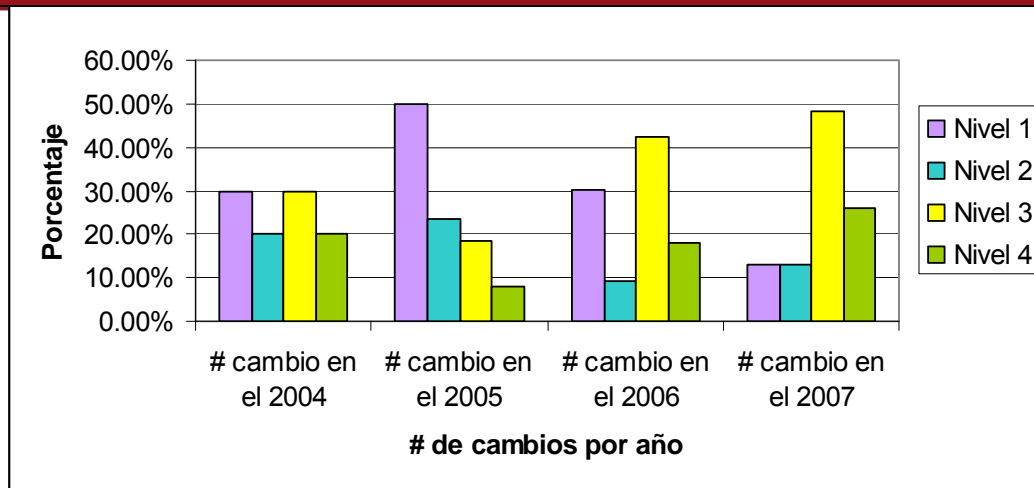
**Cuadro 16. Totales según nivel de cambio 2004 al 2007**

Nivel de cambios	# cambio en el 2004		# cambio en el 2005		# cambio en el 2006		# cambio en el 2007	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Nivel 1	12	30.00%	19	50.00%	10	30.30%	4	12.90%
Nivel 2	8	20.00%	9	23.68%	3	9.09%	4	12.90%
Nivel 3	12	30.00%	7	18.42%	14	42.42%	15	48.39%
Nivel 4	8	20.00%	3	7.89%	6	18.18%	8	25.81%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.00%</b>	<b>38</b>	<b>100.00%</b>	<b>33</b>	<b>100.00%</b>	<b>31</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

El cuadro 16, nos indica que en el año 2004, se realizaron el mismo porcentaje de cambios de nivel 1 y 3 (30%), mientras los cambios de nivel 2 y 4 de igual porcentajes (20%). En el año 2005, se realizaron más cambios de nivel 1 (50%). Tanto en el año 2006 y 2007, se hicieron más cambios de nivel 3 (42,42% y 48,39%). Veamos gráficamente.

Gráfico 9. Distribución de número de cambios por nivel según año



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

A partir de esta información, una primera lectura es que los cambios son constantes en las diversas especialidades a nivel de la Universidad, siendo los cambios de nivel 1 y nivel 2 de menos profundidad y extensión, que los cambios de nivel 3 y nivel 4. Esto nos indica que se debe contar con un mecanismo de seguimiento de los cambios introducidos en los planes de estudio, para conocer en qué medida dichos cambios han sido pertinentes, suficientes y eficaces; asimismo, analizar el efecto que tienen en el currículo “enseñado” y “aprendido”, y por ende, en la mejora de la formación del futuro profesional.

En cuanto a las hipótesis de investigación, pasamos a presentar los hallazgos y analizar lo que estos representan, en contraste con el marco teórico y la realidad institucional en el apartado sobre discusión.

**H1: A más antigüedad de la carrera mayor número de cambios realizados en el plan de estudios.**

Como hemos señalado en el marco teórico, en estos tiempos que vivimos el impacto de la globalización y de la sociedad del conocimiento así como cambios fruto de los avances científicos y tecnológicos, ponen a la Universidad y a sus Facultades en situación de revisión permanente de la propuesta formativa que brinda a sus estudiantes. Entendemos que todas las carreras deben asumir con cierta periodicidad la revisión de sus planes de estudio, por



ello si hacemos una distinción entre las carreras de pregrado en la PUCP según su antigüedad o trayectoria esperamos que al entrar en un nuevo siglo, las carreras con mayor antigüedad realicen mayor número de cambios que las carreras de reciente creación o al menos no haya diferencias notorias.

Entonces, se buscó correlacionar la antigüedad de la carrera expresado en número de años desde su creación hasta el año 2007, con el número total de cambios realizados en el plan de estudios.

**Cuadro 17. Número de cambios y antigüedad de la carrera**

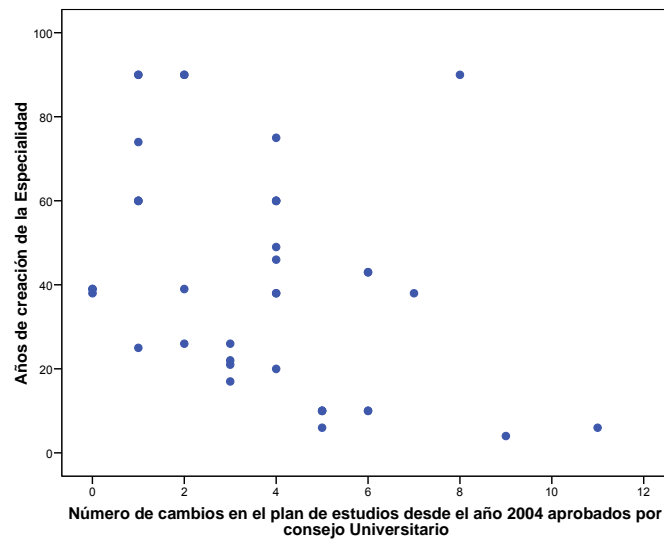
		Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario
Años de creación de la Especialidad	Pearson Correlation	-0.402(*)
	N	39
* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).		

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente de correlación de Pearson señala que existe una relación inversa y, según el criterio de Cohen, es una relación mediana ( $r=-0.402$ ), lo cual nos indica que a mayor antigüedad de creación de una carrera, menor es el número de cambios realizados en el plan de estudios desde el año 2004. Es decir, que la variable tiempo en años de creación de una especialidad es relativamente inversa en realizar cambios en el plan de estudios, por lo que las especialidades con mayor antigüedad han realizado pocos cambios o son más estables, mientras que las especialidades con menos tiempo de creación están en constante cambio.

Esto último puede estar influido por otros factores como, por ejemplo, la política institucional sobre aprobación de los nuevos planes de estudio, la necesidad de las nuevas carreras de posicionarse en el ranking a nivel local y nacional. Veamos el siguiente gráfico que ilustra la relación inversa y mediana en la asociación de estas dos variables:

Gráfico 10. Relación antigüedad de carrera y total de cambios



Fuente: Elaboración propia.

Como presentamos en el cuadro 15, las carreras que no tienen ningún cambio en el plan de estudios son 3 especialidades creadas a fines de los sesenta: Física (1968), Ingeniería de Minas (1969), Química (1968) que representa el 7.7% de un total de 39 especialidades. Sin embargo, hay especialidades con pocos años de creación que han sufrido más cambios en el plan de estudios, las especialidades son Arquitectura (2001, 11 cambios) y Ciencia Política y Gobierno (2003, 9 cambios), de otro lado, se tiene especialidades de mayor tiempo de creación como Derecho (1917, 8 cambios) y Sociología (1969, 7 cambios) que se ubican entre las que introdujeron mayor número de cambios en sus planes de estudio.

Estos resultados nos indican que en el periodo de estudio, en general, las especialidades con mayor tiempo de creación han realizado pocos cambios en el plan de estudios a diferencia de las carreras con menos antigüedad. Por lo tanto, no se comprobó la hipótesis que asocia antigüedad de la carrera con número de cambios en el plan de estudios.

**H2: A mayor número de alumnos en una carrera mayor número de cambios realizados en el plan de estudios.**

Los estudiantes son actores importantes en el desarrollo del currículo o programa formativo, en esa medida, cuanto mayor cantidad de estudiantes tiene una facultad podría existir mayor presión para generar cambios en los planes de estudio.

Hemos establecido la correlación entre el total de alumnos en cada semestre de estudios desde el año 2004 al 2007 provenientes de las 39 carreras y el total de cambios en el plan de estudios. En el siguiente cuadro aparecen los valores de las variables que se correlacionaron:

**Cuadro 18. Total alumnos matriculados por semestre y número de cambios por año (2004-2007)**

**Correlations**

		Total de alumnos matriculados en el semestre 2004 I	Total de alumnos matriculados en el semestre 2004 II	Total de alumnos matriculados en el semestre 2005 I	Total de alumnos matriculados en el semestre 2005 II	Total de alumnos matriculados en el semestre 2006 I	Total de alumnos matriculados en el semestre 2006 II	Total de alumnos matriculados en el semestre 2007 I	Total de alumnos matriculados en el semestre 2007 II
Número de cambios en el año 2004	Pearson Correlation	0.309	0.316	0.314	.317(*)	.317(*)	.329(*)	.325(*)	.317(*)
Número de cambios en el año 2005	Pearson Correlation	0.274	0.276	0.283	0.292	0.302	0.311	.338(*)	.345(*)
Número de cambios en el año 2006	Pearson Correlation	0.016	0.018	0.029	0.043	0.058	0.065	0.084	0.099
Número de cambios en el año 2007	Pearson Correlation	0.174	0.185	0.201	0.21	0.234	0.25	0.294	0.314
Número de cambios en el plan de estudios año 2004 -2007 aprobados por consejo Universitario	Pearson Correlation	0.313	.322(*)	.334(*)	.348(*)	.366(*)	.385(*)	.417(**)	.430(**)
	N	39	39	39	39	39	39	39	39

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).  
\* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fuente: Elaboración propia.

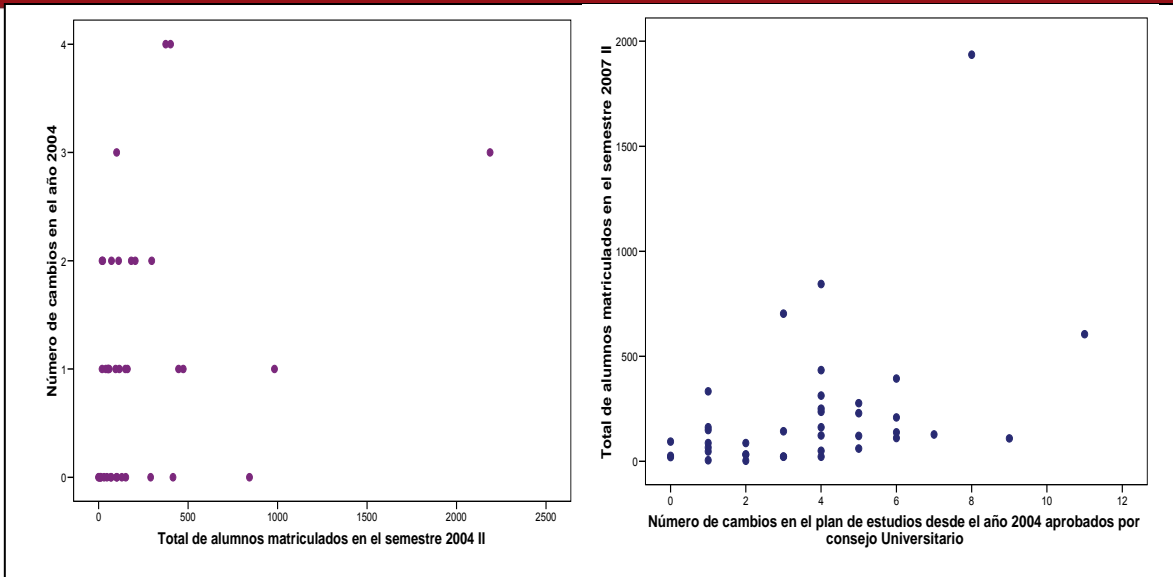
Según el cuadro 18, la relación entre el total de cambios por cada año y el total de alumnos en cada semestre se comporta de la siguiente manera: el

coeficiente de correlación Pearson nos indica que hay relación directa y, según el criterio de Cohen, la relación es mediana entre el número de alumnos matriculados en cada especialidad en el ciclo 2004 I ( $r=0.309$ ) y 2004 II ( $r=0.316$ ), y el número de cambios en el plan de estudios en el 2004. En el 2005, la relación es pequeña ( $r=0.283$ ,  $r=0.292$ ), entre el número de alumnos matriculados en cada ciclo y los cambios efectuados en el plan de estudios en ese año. En cambio en el ciclo 2006 I-II ( $r=0.058$ ,  $r=0.065$ ) no hay relación, nos indica que los cambios realizados en ese año y en el siguiente año, no tiene que ver con la cantidad de alumnos matriculados. Sin embargo los cambios realizados en el año 2007, la relación es directa, pequeña hasta el número matriculados en el ciclo 2007 I ( $r=0.294$ ), pero se relaciona medianamente con los alumnos matriculados en el ciclo 2007 II ( $r=0.314$ ), lo cual nos indica que el número de alumnos matriculados no influye mucho en el número de cambios en el plan de estudios.

En cuanto a la relación entre el total de cambios realizados en el plan de estudios desde 2004 hasta 2007 aprobados por el Consejo Universitario y el total de alumnos por semestre, tenemos que se relaciona medianamente con la cantidad de alumnos matriculados en el ciclo 2004 I hasta 2007 II.

En los gráficos de dispersión, se observa las relaciones del número de alumnos matriculados por ciclo y el número de cambio en el plan de estudios aprobados por el consejo universitario. Se ha seleccionado los semestres 2004-II y el 2007-II que presentan una relación directa y mediana (0.309, 0.430 respectivamente).

**Gráfico 11. Total alumnos matriculados en 2004-II y 2007-II y número de cambios**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 18.

Nos interesó establecer la relación del promedio de alumnos matriculados por año y el número de cambios realizados en el plan de estudios por año, así como la relación entre el promedio de alumnos matriculados y el total de cambios del 2004 al 2007. Obtuvimos el siguiente grado de correlación:

**Cuadro 19. Número de cambios y promedio de alumnos matriculados por año**

		Promedio de alumnos matriculados en el año 2004	Promedio de alumnos matriculados en el año 2005	Promedio de alumnos matriculados en el año 2006	Promedio de alumnos matriculados en el año 2007
Número de cambios en el año 2004	Pearson Correlation	0.313	0.315	.323(*)	.321(*)
Número de cambios en el año 2005	Pearson Correlation	0.275	0.288	0.306	.342(*)
Número de cambios en el año 2006	Pearson Correlation	0.017	0.036	0.061	0.091
Número de cambios en el año 2007	Pearson Correlation	0.18	0.205	0.242	0.304
Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario	Pearson Correlation	.317(*)	.341(*)	.375(*)	.424(**)
	N	39	39	39	39
** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).					
* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).					

Fuente: Elaboración propia.

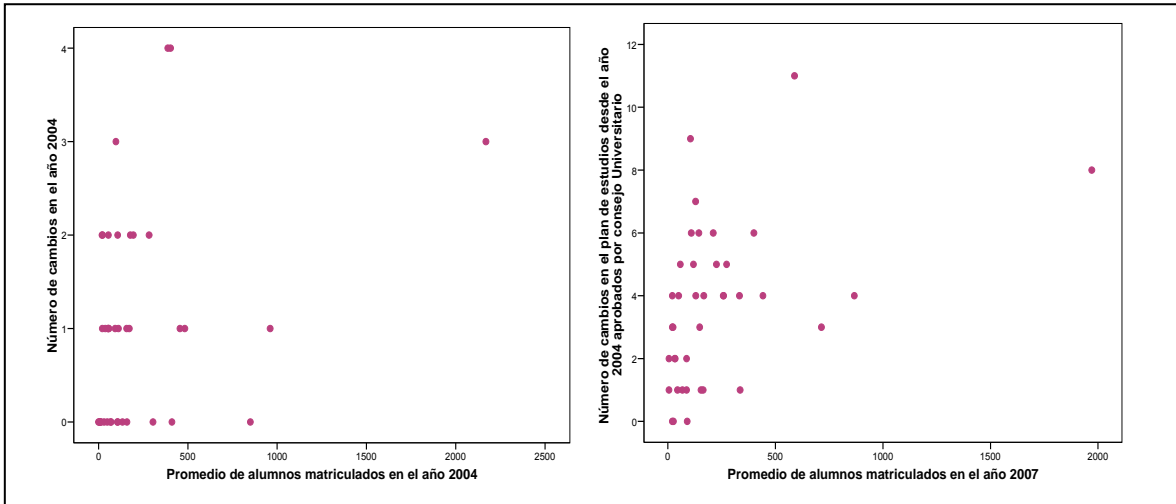
El cuadro 19, el coeficiente de correlación Pearson, indica que hay relación directa y, según el criterio de Cohen, la relación es mediana entre el número promedio de alumnos matriculados por año en cada especialidad y el número de cambios en el plan de estudios en el año 2004; en el año 2005, la relación es directa y pequeña con el promedio de alumnos matriculados en el 2004 y 2005. Sin embargo en el 2006 no existe relación. En el 2007, la relación es pequeña con el promedio de alumnos en 2006, y mediana con el grupo del 2007. Entonces, a mayor número de alumnos matriculados por año se ha efectuado relativamente cambios en el plan de estudios en ese año y el año anterior, salvo en el año 2006.

También se correlacionó el total de los cambios en el plan de estudios desde 2004 -2007 aprobados por el Consejo Universitario y el promedio de alumnos matriculados en cada año 2004, 2005, 2006 y 2007, aquí la relación es directa y mediana, nos indica que el número de alumnos matriculados influye moderadamente en el número de cambios en el plan de estudio. Esto significa que se comprobó la hipótesis, pues existiría una asociación entre el promedio de alumnos matriculados en las carreras y el número de cambios en el plan de estudios, pero no es tan fuerte por lo que se debe considerar la presencia de otras variables o factores que podrían estar influyendo en cierta medida.

En el siguiente gráfico, se muestra las relaciones que se producen entre las variables que comentamos. Se ha seleccionado dos gráficos relevantes que tienen mayor índice de correlación de Pearson en el año 2004 (0.313) y el 2007 (0.424):



**Gráfico 12. Promedio alumnos matriculados 2004 y 2007 y número de cambios**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 19.

Por último, establecimos la relación entre el promedio total de alumnos matriculados desde el año 2004 al 2007 y el número de cambios realizados en el plan de estudios desde el año 2004 a 2007 aprobados por Consejo Universitario para corroborar el hallazgo anterior.

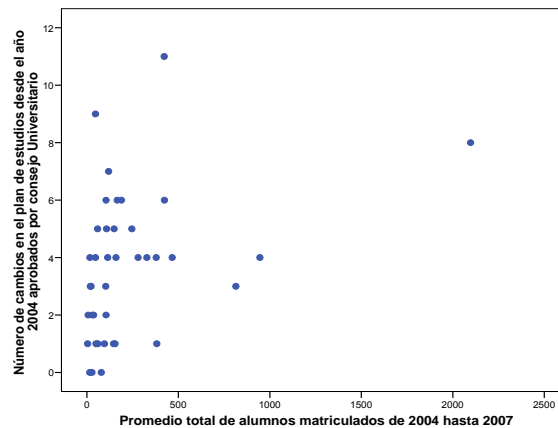
**Cuadro 20. Promedio total alumnos matriculados y total de cambios**

		Promedio total de alumnos matriculados de 2004 hasta 2007
Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario	Pearson Correlation	.364(*)
	N	39

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 13. Promedio total alumnos matriculados y total de cambios**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 20.

En el cuadro 20 el coeficiente de correlación Pearson, indica que hay relación directa y mediana ( $r=0.364$ ), entre el número promedio de alumnos matriculados desde 2004 hasta 2007 en cada especialidad y el número de cambios en el plan de estudios. Esta relación se observa en el gráfico 13 a través de nube de puntos.

Con estos resultados se ha vuelto a comprobar la hipótesis pero es una relación directa y mediana. Como hemos mencionado, ello indicaría que los cambios realizados en el plan de estudios se deben relativamente al número total de alumnos matriculados en las distintas carreras por año y en promedio. A mayor número de alumnos matriculados en los 4 años se ha efectuado cambios en el plan de estudios, sin embargo se debe considerar la presencia de otros factores que estarían actuando en el número de cambios en el plan de estudios.

**H3: A mayor número de docentes en una carrera mayor número de cambios realizados en el plan de estudios.**

Esta hipótesis relaciona a los docentes que han dictado cursos en la especialidad con el número de cambios realizados en el plan de estudios de una carrera. La cantidad de docentes que participan en la dinámica del currículo “enseñado” y “aprendido” puede constituir un grupo que movilice más propuestas de cambios en el plan de estudios, que en una carrera con menos docentes a su servicio. Los docentes son actores importantes en los procesos de evaluación del currículo e implantación de cambios.

En el siguiente cuadro presentamos la correlación de Pearson entre ambas variables y como en la hipótesis anterior presentaremos los resultados, primero los docentes por cada semestre y el número de cambios por cada año; luego, el promedio de docentes por año y el número de cambios en cada año; y, finalmente, la relación entre el promedio general de docentes y el total de cambios en cada carrera.

**Cuadro 21. Total docentes por semestre y número de cambios por año**

		Total de docentes de la facultad en 2004 I	Total de docentes de la facultad en 2004 II	Total de docentes de la facultad en 2005 I	Total de docentes de la facultad en 2005 II	Total de docentes de la facultad en 2006 I	Total de docentes de la facultad en 2006 II	Total de docentes de la facultad en 2007 I	Total de docentes de la facultad en 2007 II
Número de cambios en el año 2004	Pearson Correlation	0.008	0.034	0.053	0.093	0.101	0.118	0.107	0.079
Número de cambios en el año 2005	Pearson Correlation	0.134	0.147	0.147	0.147	0.185	0.214	0.262	0.264
Número de cambios en el año 2006	Pearson Correlation	0.145	0.165	0.179	0.193	0.15	0.192	0.174	0.227
Número de cambios en el año 2007	Pearson Correlation	0.093	0.101	0.098	0.115	0.145	0.156	0.191	0.216
Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario	Pearson Correlation	0.146	0.173	0.185	0.216	0.228	0.267	0.286	0.305
	N	39	39	39	39	39	39	39	39

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

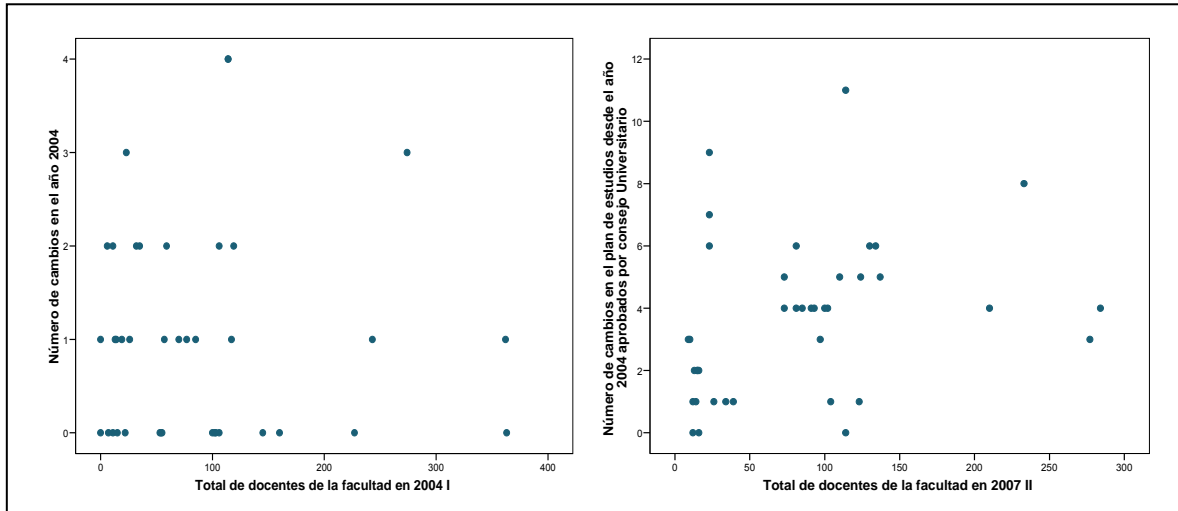
Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 20 nos indica que el año 2004 no hay relación entre el número de cambios en el plan de estudios en ese año con respecto al total de docentes por especialidad en cada ciclo 2004 I-II ( $r=0.008$ ,  $r=0.034$ ). Los cambios realizados en el año 2005 ( $r=0.147$ ,  $r=0.147$ ), 2006 ( $r=0.15$ ,  $r=0.192$ ) y 2007 ( $r=0.191$ ,  $r=0.216$ ), la relación es directa y pequeña al número total de docente del año anterior y en ese año. Lo mismo sucede, con el total de cambios realizados en el plan de estudios desde el 2004 aprobados por el Consejo Universitario con el total de docentes que dictan en cada facultad según semestre, la relación es pequeña, a excepción del semestre 2007 II, según el criterio de Cohen. Es decir, que el total de docente en el semestre influye muy poco en el número de cambios en el plan de estudios de las carreras.

En el gráfico 14, presentamos dos gráficos de nubes. En el primero observamos que no hay relación entre el número de cambios en el año 2004 y el total de docentes en el semestre 2004 I. El siguiente gráfico, muestra la relación mediana o moderada entre el total de cambios en el plan de estudios

desde 2004 aprobados por el Consejo Universitario y total de docentes en el semestre 2007 II.

**Gráfico 14. Total de docentes en el 2004-II y 2007-II y número de cambios**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 21.

Veamos el siguiente cuadro, en el que relacionamos el promedio de docentes por año y los cambios realizados en el plan de estudios.

**Cuadro 22. Promedio docentes y total de cambios por años**

		Promedio de docentes por especialidad en el año 2004	Promedio de docentes por especialidad en el año 2005	Promedio de docentes por especialidad en el año 2006	Promedio de docentes por especialidad en el año 2007
Número de cambios en el año 2004	Pearson Correlation	0.022	0.073	0.109	0.093
Número de cambios en el año 2005	Pearson Correlation	0.14	0.147	0.2	0.263
Número de cambios en el año 2006	Pearson Correlation	0.155	0.187	0.17	0.199
Número de cambios en el año 2007	Pearson Correlation	0.097	0.106	0.15	0.203
Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario	Pearson Correlation	0.159	0.201	0.247	0.295
	N	39	39	39	39

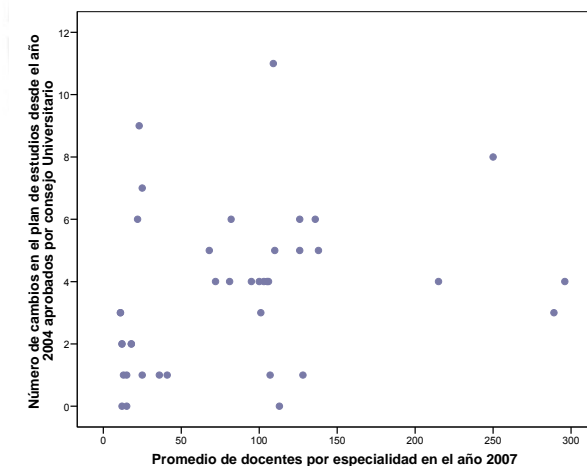
\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 22 indica que no hay relación entre el total de docente en el año 2004 ( $r=0.022$ ) y el número de cambio en el plan de estudio en ese año. En el año 2005 ( $r=0.147$ ), 2006 ( $r=0.17$ ) y 2007 ( $r=0.17$ ), hay relación directa y pequeña, es decir, el total de docente de la facultad en cada año ha influido relativamente poco en que se efectúe cambios en el plan de estudios en ese año. Lo mismo se tiene, una relación pequeña y directa en el promedio de docentes por especialidad en el año 2004 ( $r=0.159$ ), en el año 2005 ( $r=0.201$ ), en el año 2006 ( $r=0.247$ ) y en el año 2007 ( $r=0.295$ ) con el total de cambios en el plan de estudios desde el 2004 aprobados por el Consejo Universitario.

Hemos seleccionado un gráfico sobre el número de docentes en el año 2007 y el total de cambios en el periodo 2004-2007 porque tiene mayor nivel de correlación ( $r=0.295$ ), pero como señalamos es una relación directa y pequeña.

**Gráfico 15. Promedio docentes 2007 y total de cambios**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 22.

Por último, mostraremos la relación del promedio total de docentes por especialidad del 2004 a 2007 y el número de cambios realizados en el plan desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario.





que se producen en el plan de estudios. Por lo tanto, no se comprobó la hipótesis.

**H4: A menor número de créditos en una carrera menor número de cambios realizados en el plan de estudios.**

El total de créditos académicos corresponde al peso que se asigna a los cursos que forman parte del plan de estudios de una carrera profesional. Consideramos que esta variable podría estar relacionada con el número de cambios realizados en el plan de estudios, en tanto su complejidad frente a otros planes de estudio como Cursos de Especialización o Diplomas de Segunda Especialidad. En la PUCP, los planes de estudio de las carreras, a julio 2008, presentan el siguiente rango de créditos académicos:

**Cuadro 24. Créditos académicos de los Planes de estudios de las carreras PUCP**

Rango de créditos académicos	Descripción	Observaciones
110 a 163	Carreras cuyo ingreso es por Estudios Generales Letras o Estudios Generales Ciencias	Se consideró sólo los créditos que se llevan en la facultad
192 a 244	Carreras que tienen canal de ingreso directo.	Se consideró todos los créditos del Plan de estudios

Fuente: Elaboración propia.

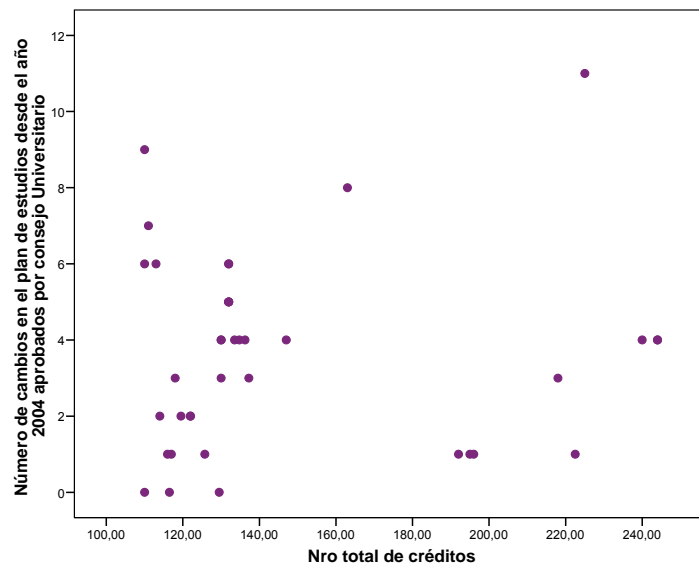
En el cuadro siguiente, se muestra los resultados al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson y en el gráfico se representa el tipo de relación resultante.

**Cuadro 25. Total de créditos académicos y número de cambios**

		Nro total de créditos
Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por consejo Universitario	Pearson Correlation	0.051
	N	39

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 17. Total de créditos académicos y número de cambios



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 24.

Como se puede observar en el cuadro 25 y el gráfico 17, según el coeficiente de Pearson ( $r=0.051$ ) y aplicando el criterio de Cohen, nos indica que no hay relación entre el número total de créditos en cada especialidad y el número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 al 2007. Por lo tanto, el número de créditos que tenga la especialidad no influye en el número de cambios en el plan de estudios en el periodo 2004-2007. No se comprobó la hipótesis.

**H5: A menor número de cursos en una carrera menor número de cambios realizados en el plan de estudios (en cada ciclo).**

En cada semestre de estudio, las Facultades ofrecen a los estudiantes un número de cursos que corresponde al Plan de estudios. En ese sentido, pudimos registrar el total de cursos que se ofrecieron en cada especialidad por semestre desde el 2004-I al 2007-II. Para tener una idea, la Facultad de Derecho administra un promedio de 98 cursos en cada semestre, Comunicación Audiovisual 69 cursos e Ingeniería Informática 57 en promedio, en cambio Física ofrece 10 carreras y Filosofía 15 carreras, en promedio en cada semestre. Ello refleja el volumen de cursos que administra una Facultad

y buscamos relacionar esta variable con el número total de cambios por año y el total por el periodo 2004-2007. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro:

**Cuadro 26. Número de cursos del ciclo y número de cambios años 2004-2007**

		Nro de cursos del ciclos 2004 I	Nro de cursos del ciclos 2004 II	Nro de cursos del ciclos 2005 I	Nro de cursos del ciclos 2005 II	Nro de cursos del ciclos 2006 I	Nro de cursos del ciclos 2006 II	Nro de cursos del ciclos 2007 I	Nro de cursos del ciclos 2007 II
Número de cambios en año 2004	Pearson Correlation	0.119	0.181	0.183	0.198	0.223	0.238	0.22	0.214
Número de cambios en año 2005	Pearson Correlation	0.283	0.292	0.292	0.313	.337(*)	.403(*)	.429(**)	.444(**)
Número de cambios en año 2006	Pearson Correlation	0.12	0.144	0.163	0.211	0.186	0.195	0.214	0.213
Número de cambios en año 2007	Pearson Correlation	0.203	0.239	0.24	0.295	.339(*)	.403(*)	.386(*)	.406(*)
Número de cambios en el plan de estudios desde 2004 aprobados por Consejo Universitario	Pearson Correlation	0.283	.338(*)	.347(*)	.402(*)	.429(**)	.489(**)	.491(**)	.502(**)
	N	39	39	39	39	39	39	39	39
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).									
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).									

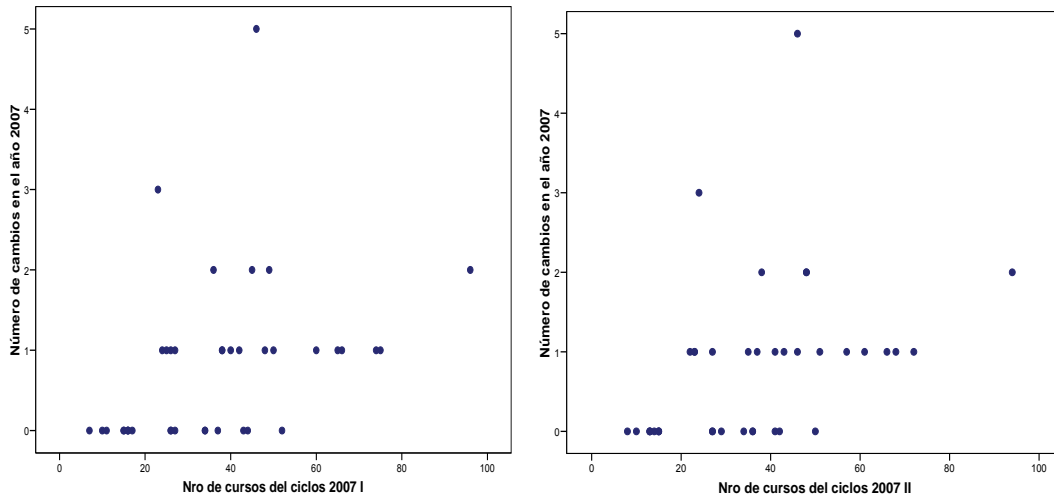
Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 26 indica que hay relación directa, pequeña y mediana, entre el número de cursos por especialidad en cada ciclo y el número de cambios en el plan de estudios por año. A mayor número de cursos por especialidad en cada ciclo se ha efectuado cambios en el plan de estudios. En el ciclo 2004 I-II ( $r=0.119$ ,  $r=0.191$ ), la relación es pequeña y directa, esto nos indica que los cambios efectuados en el plan de estudios en el 2004, se debe a otros factores. En los cambios realizados en el plan de estudios en el año 2005, la relación es directa, pequeña, con los ciclos 2004 I-II y 2005 I-II ( $r=0.292$ ,  $r=0.313$ ). Además en los cambios realizados en el plan de estudios en el año 2006, la relación es directa, pequeña con respecto al número de cursos de los ciclos 2005 I-II y 2006 I-II ( $r=0.186$ ,  $r=0.195$ ). En cambio en el año 2007 ( $r=0.386$ ,  $r=0.406$ ), la relación es mediana, con respecto a los ciclos anteriores y los ciclos de ese año. Sin embargo, al relacionar el número de cursos por especialidad en cada ciclo y el total de cambios realizados en el plan de estudios desde 2004 al 2007

nos señala que es significativa la relación, que hay relación directa, mediana y grande con los ciclos 2006 II ( $r=0.489$ ), 2007 I ( $r=0.491$ ) y 2007 II ( $r=0.502$ ).

Observemos en el gráfico la relación entre variables en el año 2007-I y 2007-II que son las que destacan con una relación mediana y grande.

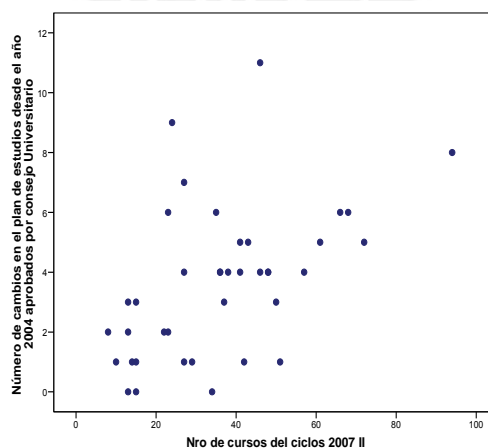
**Gráfico 18. Número de cursos y número de cambios en el 2007-I y 2007-II**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 26.

En el gráfico 19 se muestra la relación directa y grande en el semestre 2007-II del número total de cursos ofrecidos en las facultades y el número de cambios producidos desde 2004-2007.

**Gráfico 19. Total de cursos 2007-II y Número de cambios**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 26.

Se puede afirmar que existe una asociación moderada a más, entre el número de cursos de la carrera que ofrece una facultad y el número de cambios producido en los planes de estudios en los años 2004-2007.

**H5: A menor número de cursos en una carrera menor número de cambios realizados en el plan de estudios. (En cada carrera)**

El plan de estudios de una carrera está conformado por un conjunto de cursos o asignaturas, que el estudiante debe completar para poder obtener su grado académico y el título de Licenciatura. En nuestra investigación, registramos el total de cursos exigidos en la Facultad según el currículo vigente, que va de 22 cursos (Geografía y Medio Ambiente) a 51 cursos (Derecho); en tanto las carreras que tienen canal de ingreso propio registran entre 55 cursos (Arquitectura) y 78 cursos (Diseño Gráfico).

**Cuadro 27. Número de cursos de la carrera y número de cambios**

		Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por consejo Universitario
Nro de cursos	Pearson Correlation	-0.012
	N	39

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 27 indica que no hay relación entre el número de cursos que tiene una carrera y el número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario. En el gráfico de nubes se observa la relación débil existente.





En ese sentido, nos interesó relacionar el total de carreras que han iniciado procesos de evaluación con el número total de cambios en el periodo 2004-2007.

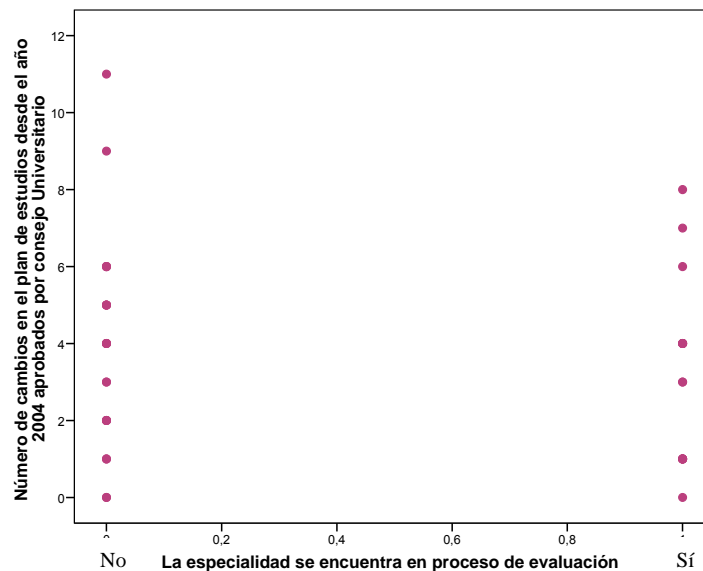
**Cuadro 29. Número de cambios y carreras en proceso de evaluación**

		La especialidad se encuentra en proceso de evaluación
Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario	Biserial puntual Correlation	-0.13
	N	39

Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro muestra que hay relación pequeña entre las especialidades que están en proceso de evaluación y el número de cambios realizados en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario. Es decir, si la especialidad está en proceso de evaluación (acreditación o estándares) no influye en los cambios realizados en el plan de estudios desde 2004 al 2007. No se comprobó la hipótesis.

**Gráfico 21. Número de cambios y carreras en proceso de evaluación**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

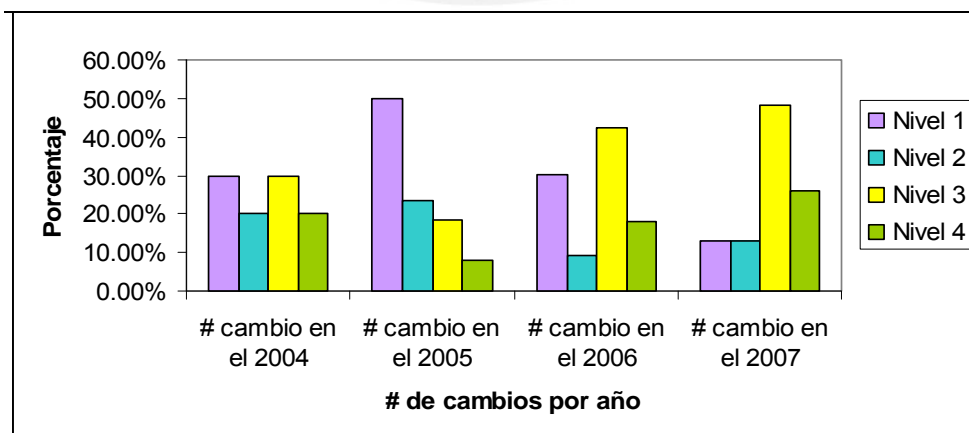
En el gráfico 21 se muestra una relación pequeña entre las variables proceso de evaluación y total de número de cambios en los planes de estudio.

### H7: Las carreras en el período estudiado presentan más cambios de nivel 1.

Como ya hemos explicado cuando nos referimos a la variable cambios en el plan de estudios, esta se expresa en el total de cambios (VaE1) y en el nivel de cambios (VaE2). Nos interesó comprobar si las carreras en el período estudiado presentan más cambios de nivel 1 por año, puesto que este nivel representa un cambio de baja extensión y profundidad. Es decir, refleja cambios en denominación de cursos, en número de créditos de algún curso, en el cambio de horario o de algún requisito de cursos. Estos cambios si bien tienen importancia podrían desviar la atención de los responsables de la gestión del currículo de una revisión más profunda del plan de estudios.

En el cuadro 16 “Totales según nivel de cambios 2004 al 2007” y el gráfico 9 “Distribución de número de cambios por nivel según año” mostramos los porcentajes que alcanzaron cada nivel de cambio por año. Por ejemplo en el gráfico 9, se puede visualizar el porcentaje alcanzado por el cambio de nivel 1 en el año 2004 (30%), 2005 (50%), 2006 (30,30%) y 2007 (12,90%).

**Gráfico 9. Distribución de número de cambios por nivel según año**



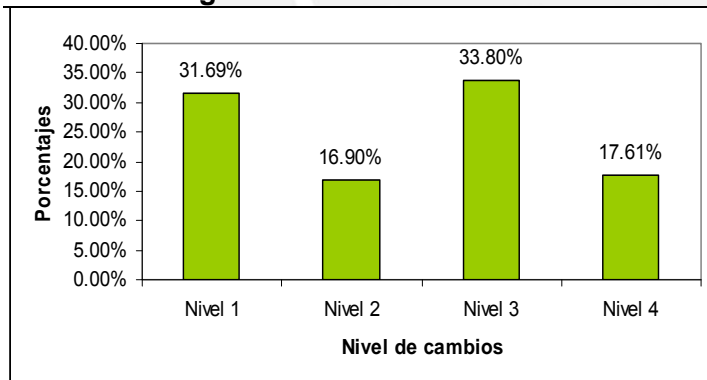
Fuente: Elaborado a partir del cuadro 12.

Podemos observar que el nivel de cambio 1 está presente en los años estudiados, solo en el año 2005 alcanza un nivel alto (50%), comparativamente con los otros niveles de cambio en cada año.

Las carreras que en el periodo 2004-2007 sólo han realizado cambios de nivel 1 son: Diseño Gráfico, Geografía y Medio Ambiente, Historia, Matemáticas e Ingeniería Civil (Ver cuadro 12). Esto podría explicarse en tanto algunas carreras (Diseño Gráfico, Historia e Ingeniería Civil) han iniciado procesos de evaluación y están revisando su propuesta formativa; pero no es el caso de las carreras de Matemática y Geografía y Medio Ambiente, probablemente hicieron alguna modificación de nivel 3 o 4 en un periodo anterior al estudiado.

También buscamos la relación entre el total de cambios del Plan de estudios realizados en cada carrera con el total de cambios para cada nivel. En ese sentido, evaluamos si las carreras en el período estudiado presentan más cambios de nivel 1 en general en los cuatro años. Los resultados se presentan en el gráfico y el cuadro adjunto.

**Gráfico 22. Distribución de número de cambios según nivel**



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 30.

**Cuadro 30. Porcentaje de número de cambios según nivel**

Nivel de cambios	# cambio	
	#	%
Nivel 1	45	31.69%
Nivel 2	24	16.90%
Nivel 3	48	33.80%
Nivel 4	25	17.61%
<b>Total</b>	142	100.00%

Fuente: Elaboración propia

El gráfico 22 y cuadro 30, nos indica que se realizaron mayor cantidad de cambios de nivel 3 (33,80%). Continúa los cambios de nivel 1 (31,69%), cambios de nivel 4 (17,61%) y por último cambios de nivel 2 (16,9%). Por tanto las carreras en el periodo estudiado no presentan más cambios de nivel 1, no se comprobó la hipótesis.

**H8: Las carreras que tienen como canal de ingreso los estudios generales ciencias presentan más cambios en todos los niveles de cambio que las carreras de estudios generales letras o de la misma facultad.**

En estas últimas décadas hemos asistido a un avance vertiginoso en el campo de las ciencias y la tecnología que impacta en el mundo laboral. Ello constituye una fuerte demanda externa a las carreras que forman en el área de Ciencias e Ingeniería, quienes deberían revisar en forma continua el perfil del egresado y el plan de estudios para responder a dichas demandas.

Por ello, nos interesó evaluar si las carreras de Ciencias e Ingeniería que tienen como canal de ingreso los Estudios Generales Ciencias presentan mayor número de nivel de cambio frente a las carreras cuyo canal de ingreso es directo por Facultad o por Estudios Generales Letras. En el siguiente cuadro 31 se resume la relación entre el total por cada nivel de cambio según los tres canales de ingreso.

**Cuadro 31. Total nivel de cambio según canal de ingreso**

Estudios Generales		# cambio del nivel 1	# cambio del nivel 2	# cambio del nivel 3	# cambio del nivel 4
Letras	Media	1.50	.75	1.30	.90
	N	20	20	20	20
	Desv. típ.	1.000	1.118	1.261	.912
	Suma	30	15	26	18
	% de la suma total	66.7%	62.5%	54.2%	72.0%
Ciencias	Media	.70	.40	.60	.60
	N	10	10	10	10
	Desv. típ.	.675	.699	1.075	.843
	Suma	7	4	6	6
	% de la suma total	15.6%	16.7%	12.5%	24.0%
En la facultad	Media	.89	.56	1.78	.11
	N	9	9	9	9
	Desv. típ.	.782	.726	1.716	.333

	Suma	8	5	16	1
	% de la suma total	17.8%	20.8%	33.3%	4.0%
Total	Media	1.15	.62	1.23	.64
	N	39	39	39	39
	Desv. típ.	.933	.935	1.366	.843
	Suma	45	24	48	25
	% de la suma total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total de N	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro se observa que las especialidades que provienen de Estudios Generales Letras han realizado mayor porcentaje de cambios en todos los niveles que las carreras que provienen de Estudios Generales Ciencias y de ingreso directo a Facultad.

Presentamos una descripción por cada nivel de cambio según canal de ingreso.

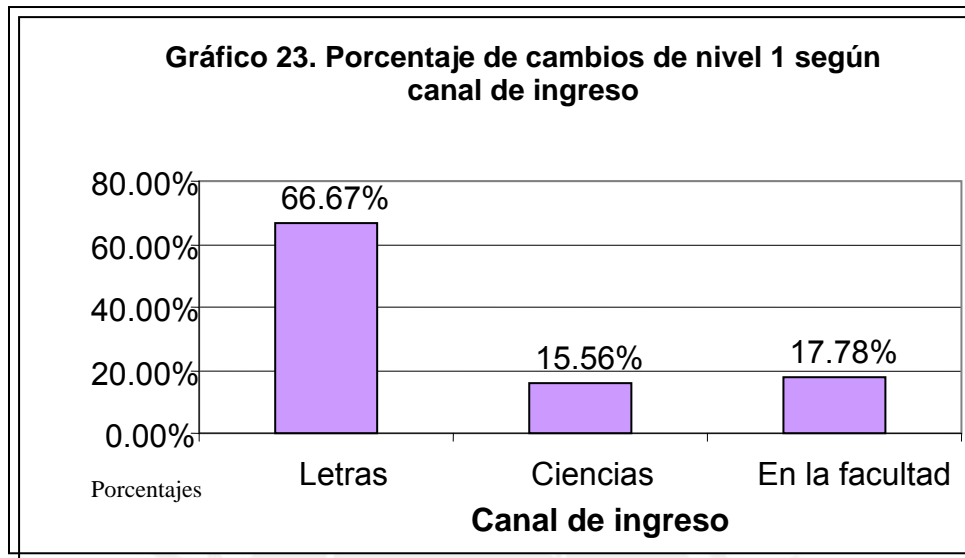
### Porcentajes de cambios de Nivel 1

Canal de ingreso	Mean	N	Std. Deviation	Sum	% of Total Sum
Letras	1.50	20	1.000	30	66.7%
Ciencias	.70	10	.675	7	15.6%
En la facultad	.89	9	.782	8	17.8%
<b>Total</b>	1.15	39	.933	45	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Descriptivamente, se observa que las especialidades cuyo ingreso es por Estudios Generales Ciencias tiene el menor número de cambios realizados de nivel 1 (15.6%), continúa las de ingreso directo a la especialidad (17.8%) y el más alto (66.7%) corresponde a las carreras que provienen de Estudios Generales Letras. Por tanto no se cumple la hipótesis.

En el siguiente gráfico, podemos visualizar los porcentajes alcanzados por canal de ingreso.



Fuente: Elaborado a partir del cuadro 32.

### Porcentajes de cambio Nivel 2

En relación a los cambios de nivel 2, se presenta la misma situación que en el caso anterior. Se observa que las especialidades cuyo ingreso es por Estudios Generales de Ciencias tienen el menor número de cambios realizados de nivel 2 (16,67%), continúa las de ingreso directo a la especialidad (20,83%) y el porcentaje más alto (62,50%) son las carreras que provienen de Estudios Generales Letras. Por tanto no se cumple la hipótesis.

**Cuadro 33.**  
**Número cambio del nivel 2**

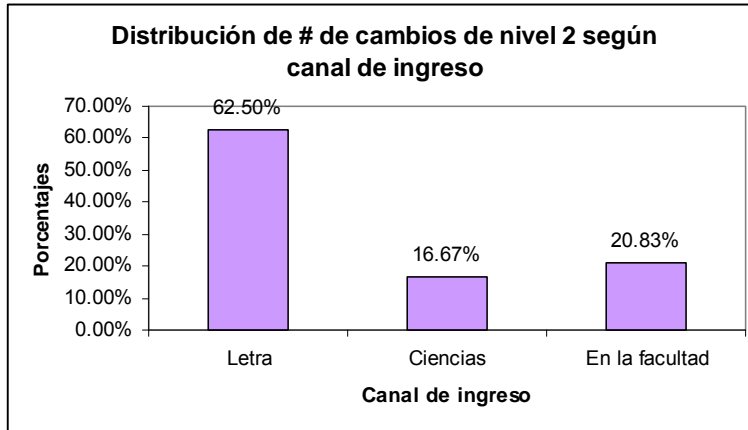
Canal de ingreso	Media	N	Desv. típ.	Suma
Letras	0.75	20	1.118	15
Ciencias	0.4	10	0.699	4
En la facultad	0.56	9	0.726	5
<b>Total</b>	<b>0.62</b>	<b>39</b>	<b>0.935</b>	<b>24</b>

Fuente: Elaboración propia



El gráfico 24 y el cuadro adjunto nos facilitan la comparación según el canal de ingreso y los cambios de nivel 2.

**Gráfico 24.**



Canal de ingreso	Suma	%
Letras	15	62.50%
Ciencias	4	16.67%
En la facultad	5	20.83%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: Elaboración propia

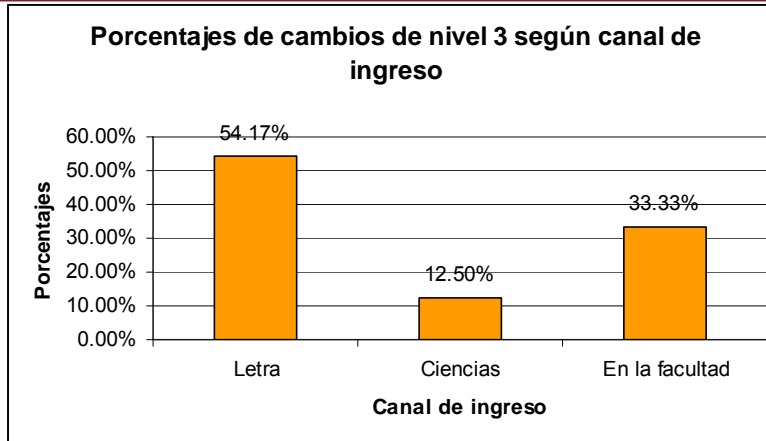
Fuente: Elaborado a partir del cuadro 34.

### Porcentajes de cambios de Nivel 3

Como podemos observar en el cuadro y luego en el gráfico, las especialidades cuyo ingreso es por el canal Estudios Generales Letras tienen el mayor número de cambios de nivel 3 (54,2%), que el de los otros canales. Las especialidades de Ciencias e Ingeniería tienen el menor número de cambios (12,5%). Por tanto no se cumple la hipótesis.

Estudios Generales	Mean	N	Std. Deviation	Sum	% of Total Sum
Letras	1.30	20	1.261	26	54.2%
Ciencias	.60	10	1.075	6	12.5%
En la facultad	1.78	9	1.716	16	33.3%
<b>Total</b>	<b>1.23</b>	<b>39</b>	<b>1.366</b>	<b>48</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: elaboración propia

**Gráfico 25.**

Fuente: Elaborado a partir del cuadro 35.

### Porcentajes de cambios de Nivel 4

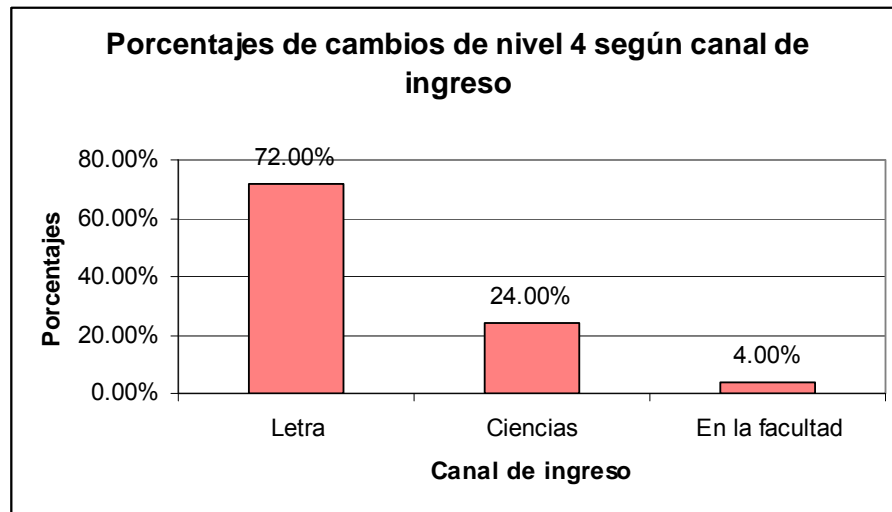
**Cuadro 36.**  
**Número cambio del nivel 4**

Canal de ingreso	Mean	N	Std. Deviation	Sum	% of Total Sum
Letras	.90	20	.912	18	72.0%
Ciencias	.60	10	.843	6	24.0%
En la facultad	.11	9	.333	1	4.0%
<b>Total</b>	.64	39	.843	25	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En este tipo de nivel de cambio hay una variación en cuanto a las especialidades cuyo canal de ingreso es por Estudios Generales Ciencias que ocupan el segundo lugar en el número de cambios realizados de nivel 4 (24%), frente a los de ingreso directo a la especialidad (4%) con menor cambio de ese nivel y el más alto (72%) de Estudios Generales Letras. Por tanto no se cumple la hipótesis.

Gráfico 26.



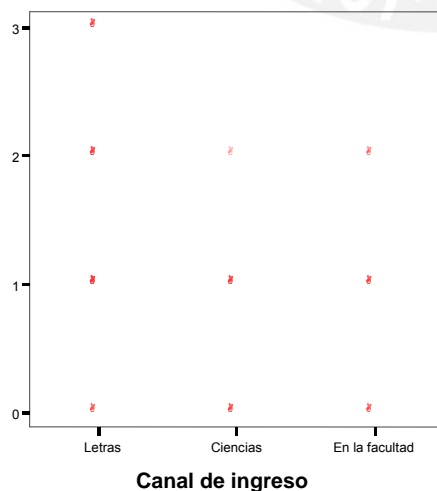
Fuente: Elaborado a partir del cuadro 36.

A continuación, presentamos los resultados de la correlación utilizando el coeficiente Biserial puntual para graficar la relación entre la variable canal de ingreso y la variable número de cambios de cada nivel.

Las carreras que tienen como canal de ingreso Estudios Generales Ciencias presentan más cambios de nivel 1 que las carreras de Estudios Generales Letras o de la misma facultad.

Gráfico 27. Nivel cambio 1 y canal de ingreso

# cambio del nivel 1



Cuadro 37. Nivel cambio 1 y canal de ingreso

		# cambio del nivel 1
Canal de ingreso	Biserial puntual Correlation	-.318(*)
	N	39

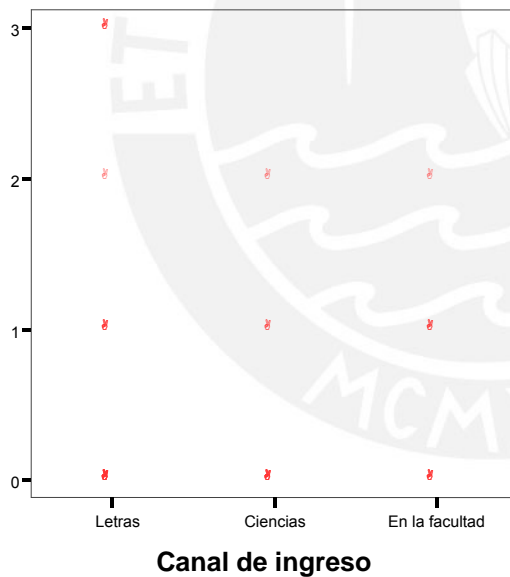
Fuente: Elaborado a partir del cuadro 37.

El gráfico 27 y el cuadro 37 nos indica, según el coeficiente biserial puntual, que hay relación mediana ( $r=-0.318$ ) entre las especialidades según canal de ingreso y el número de cambios en el nivel 1. Es decir, si la especialidad proviene de Estudios Generales Letras presenta más cambios en el nivel 1 que las especialidades de Estudios Generales Ciencias y de las especialidades que son de ingreso directo.

**Las carreras que tienen como canal de ingreso Estudios Generales Ciencias presentan más cambios de nivel 2 que las carreras de Estudios Generales Letras o de la misma facultad.**

**Gráfico 28. Nivel cambio 2 y canal de ingreso**

# cambio del nivel 2



**Cuadro 38. Nivel de cambio 2 y canal de ingreso**

		Canal de ingreso
# cambio del nivel 2	Biserial puntual Correlation	-0.11
	N	39

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaborado a partir del cuadro 38.

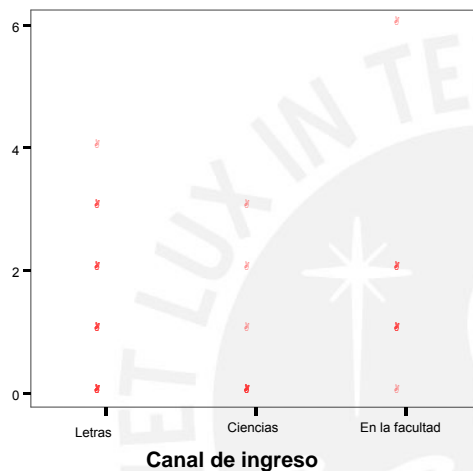
El cuadro 38, según el coeficiente biserial puntual, indica que hay relación pequeña ( $r= -0.11$ ) entre la especialidad según canal de ingreso y el número de cambios en el nivel 2. Es decir, si la especialidad proviene de Estudios Generales Letras presenta más cambios en el nivel 2 que las carreras que provienen de Estudios Generales Ciencias y de las de ingreso directo.

Las carreras que tienen como canal de ingreso Estudios Generales Ciencias presentan más cambios de nivel 3 que las carreras de Estudios Generales Letras o de la misma Facultad.

Observemos el gráfico y el cuadro adjunto que muestra el resultado.

**Gráfico 29. Nivel cambio 3 y canal de ingreso**

# cambio del nivel 3



**Cuadro 39. Nivel de cambio 3 y canal de ingreso**

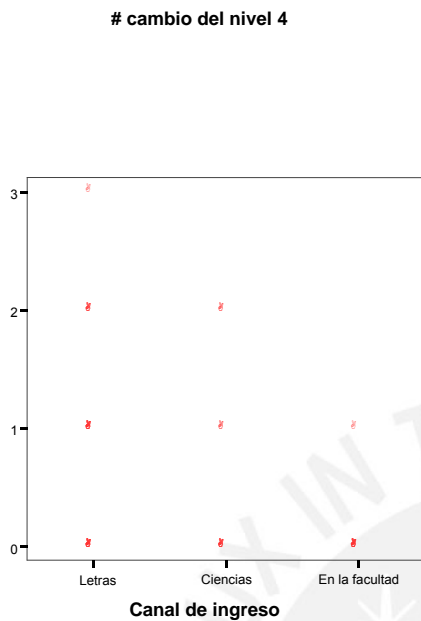
		# cambio del nivel 3
Canal de ingreso	Biserial puntual Correlation	.083
	N	39

Fuente: Elaboración propia

El cuadro 39, según el coeficiente biserial puntual, indica que no hay relación ( $r=-0.083$ ) entre la especialidad según canal de ingreso y el número de cambios en el nivel 3. En el gráfico observamos que en las especialidades según el canal de ingreso no hay mayor cambio en algunas de esas unidades.

Las carreras que tienen como canal de ingreso Estudios Generales Ciencias presentan más cambios de nivel 4 que las carreras de Estudios Generales Letras o de la misma Facultad.

**Gráfico 30. Nivel de cambio 4 y canal de ingreso**



**Cuadro 40. Nivel de cambio 4 y canal de ingreso**

		# cambio del nivel 4
Canal de ingreso	<b>Pearson Correlation</b>	-.376(*)
	<b>N</b>	39

Fuente: Elaborado a partir del cuadro 40

El cuadro 40, según el coeficiente biserial puntual, indica que hay relación mediana ( $r=-0.376$ ) entre la especialidad según canal de ingreso y el número de cambios en el nivel 4. Es decir, si la especialidad proviene de Estudios Generales Letras presenta más cambios en el nivel 4 que Estudios Generales Ciencias y de las especialidades que son de ingreso directo.

En general, las especialidades que provienen de Estudios Generales Letras han sufrido mayor porcentaje de cambios de nivel 1, nivel 2, nivel 3 y nivel 4, no así las especialidades que tienen como canal de ingreso los Estudios Generales Ciencias como se plantea en la hipótesis. Todo esto confirma, que las especialidades que presentan más cambios en sus planes de estudios provienen de ciertas especialidades de las Letras. No podemos obviar la Facultad de Arquitectura de ingreso directo, es una facultad con poco tiempo de creación pero que ha realizado varios cambios en el plan de estudios desde su creación.



## Discusión

Los resultados de la investigación descriptiva correlacional no causal corresponden al periodo 2004-2007, bajo la gestión de un nuevo Rector en la PUCP. Se estudia las características que se asocian a los cambios en el plan de estudios de las carreras de pregrado que constituyen la muestra, con el fin de comprender cómo se desarrolla el proceso de evaluación curricular a partir de la caracterización de los cambios en el plan de estudios de las carreras.

En ese sentido, consideramos el plan de estudios de una carrera “como una forma de expresión del currículum escrito” (Abdala 2004:1) y en el cual se concretizan las decisiones sobre cambios curriculares provenientes de procesos de evaluación- que debieran ser sistemáticos y continuos- que llevan adelante las facultades, a fin de ofrecer a los estudiantes una formación académica y profesional integral en la carrera de su elección, así como el desarrollo de habilidades para la investigación y el ejercicio de la responsabilidad social universitaria, según señalamos en el primer capítulo de este estudio.

De otro lado, hemos definido el plan de estudios como un “dispositivo organizador” en cuya elaboración se siguen criterios organizativos y técnicos. En lo organizativo, el diseño de un plan de estudios recoge las decisiones adoptadas en relación a la flexibilidad curricular, al volumen total de los créditos del plan, las asignaturas comunes y específicas que debe cursar el alumno, su distribución por ciclos, su carácter de obligatoriedad u optatividad, la asignación de créditos, la determinación de requisitos así como la descripción de la sumilla de los cursos. Desde el punto de vista técnico, conlleva la utilización de criterios científicos en la selección, secuenciación y organización de los contenidos formativos que se establezcan para la carrera, guardando consistencia interna entre los componentes del plan.

Cuando nos referimos a las características que se asocian a los cambios en el plan de estudios, hemos puesto a prueba posibles variables explicativas de los

cambios que encontramos en los planes de estudio de las carreras, relacionadas con: elementos propios del plan, los actores que participan en el desarrollo del mismo y con la carrera. No consideramos variables externas a nivel institucional o fuera de éste.

Entre las variables explicativas que se relacionan con los aspectos organizativos del plan de estudios seleccionamos:

- Número total de créditos consignados en el plan de estudios de una carrera
- Número total de cursos del plan de estudios y el volumen total de cursos que se dictan en un semestre académico, en el periodo 2004-2007.

En relación a los actores, consideramos:

- Número total de alumnos matriculados en los cursos.
- Número total de docentes que atienden los cursos del plan de estudios.

También determinamos otras posibles variables relativas a la carrera como:

- Tiempo en años de creación de la carrera (antigüedad de la carrera)
- Si está en proceso de evaluación (estándares o acreditación)
- Canal de ingreso a la carrera

Una de las limitaciones que debemos señalar en este estudio corresponde al período acotado, que deja fuera cambios en los planes de estudio de las carreras anteriores al año 2004 y posteriores al 2007, que no han sido recogidas en esta investigación. Por lo que se sugiere un estudio diacrónico que abarque un período más amplio y permita aportar otros elementos sobre la evolución histórica de cambios y niveles de cambio de los planes de estudio de las carreras. De otro lado, como hemos indicado las variables explicativas son internas, no se considera variables que provienen del medio exterior.

En este estudio se pusieron a prueba 8 hipótesis para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) para variables cuantitativas y el coeficiente biserial puntual ( $r_{bp}$ ) para variables cualitativas (dicotómicas) con cuantitativas.

De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos afirmar que las variables organizativas del plan de estudios tienen poca incidencia en los cambios realizados, como es el caso del número de créditos y el total de cursos de la carrera. Sin embargo, se encontró que la cantidad de cursos que se dictan en un semestre y en forma anual incide en una relación fuerte, por lo que se podría inferir que las carreras con mayor cantidad de cursos que se ofrecen a los estudiantes en un año, tenderían a realizar mayor número de cambios en sus planes de estudio.

En cuanto a los actores, sean docentes o alumnos, cuya presencia en número podría influir en la cantidad de cambios en el plan de estudios, los resultados nos indican una relación muy débil o pequeña para el caso de los docentes que dictan los cursos de la carrera y una relación moderada en el caso de los estudiantes. Esto significa que si una carrera cuenta con más docentes o menos cantidad no influye en la modificación de los planes de estudios y si influye relativamente la cantidad de estudiantes. Se tendría que indagar sobre otras variables relativas a estos actores como: su motivación para el cambio, su nivel de participación, su preparación en procesos de evaluación, entre otros, que puedan estar asociados con los cambios en los planes de estudio.

Contrario a lo que esperábamos, las carreras con menos antigüedad tienden a introducir más cambios en sus planes de estudio que las carreras con mayor antigüedad, aunque con algunas excepciones. En estos tiempos, en que las facultades no sólo deben considerar los cambios epistemológicos o del campo profesional, sino que deben considerar las necesidades y demandas de otros sectores: avances científicos, tecnológicos, mundo laboral, nuevas formas de las organizaciones y del trabajo, quizá las nuevas carreras estén más abiertas a considerar estas diversas demandas frente a las carreras más antiguas, que se consideran con un estatus más sólido y con menos necesidad de cambio de su oferta académica y profesional. También en esta dinámica pueden influir políticas institucionales sobre aprobación de nuevos planes de estudio u otros factores que convendría tener en cuenta, en especial, en aquellas carreras que muestran pocos cambios o ningún cambio en sus planes de estudio en el periodo determinado para esta investigación.

Como señalamos, la política institucional PUCP traducida en metas sobre la formación, señala la implementación de estándares institucionales PUCP para las carreras de pregrado y la acreditación internacional de por lo menos cuatro carreras (PUCP 2006). Los resultados sobre asociación entre las carreras que han iniciado procesos de evaluación (estándares o acreditación) y el número de cambios en el plan de estudios nos arrojó una relación débil o pequeña por lo que hasta el momento, no podemos aseverar que estos procesos influyan en el número de cambios en el plan de estudios, quizá porque todavía no vemos los efectos de los planes de mejora (acreditación) o la reorientación de los planes de estudio según estándares institucionales. Consideramos que esta variable a futuro puede ser muy importante en la dinámica de los cambios y niveles de cambio en los planes de estudios de las carreras PUCP, y si esto lo relacionamos con aquellas carreras que no han mostrado cambios y que se encuentran en alguno de estos procesos, probablemente constataremos que su dinámica de cambios se incrementará o se mostrará diferente.

Otro aspecto interesante de los resultados está dado por la posibilidad de reconocer las carreras que en este periodo han introducido cambios en sus planes de estudio y qué tipo de cambio ha ocurrido. Es decir, se cuenta con un registro de la dinámica en las modificaciones de los planes de estudio de las 39 carreras de pregrado en la PUCP. La clasificación por la que hemos optado ha servido para discriminar en función a la extensión y profundidad de los cambios si se encuentran en uno de cuatro niveles: nivel 1 (ajuste), nivel 2 (epitelial), nivel 3 (aislado) y nivel 4 (transformacional). Esta clasificación es una herramienta de investigación que también puede ser útil en las facultades, a los que toman decisiones sobre el currículo, porque pueden contar con una referencia sobre el nivel de cambio que se está adoptando y justificar la necesidad del mismo, así como establecer las consecuencias que dicho cambio trae consigo a nivel de todo el currículo.

Siguiendo con las variables explicativas a nivel de la carrera, nos interesó determinar en qué porcentaje encontramos cada uno de los niveles de cambio en el conjunto de las carreras estudiadas en el periodo 2004-2007 y, después de ello, analizar si las carreras tendían a presentar más cambios de nivel 1

(ajustes) es decir cambios de baja extensión y baja profundidad. Los resultados nos indicaron que en cada año de los estudiados se presentaron los cuatro niveles de cambio y que en el caso de las carreras de la PUCP, los cambios en los planes de estudio se orientan a cambios nivel 3 (aislados), es decir de baja extensión pero alta profundidad, seguido por cambios de nivel 1 (ajustes). Esto se traduce a nivel de plan de estudios en lo siguiente:

**Cuadro 7. Niveles de cambio en el plan de estudios de una carrera**

	Profundidad Baja	Profundidad Alta
<b>Extensión Baja</b>	Reajuste en: Denominación de curso, créditos académicos, requisitos, cambio de horario o tipo de curso (obligatorio o electivo) en un ciclo o nivel. <b>(Nivel 1)</b>	Renovación curricular en un nivel o ciclo de estudios, que impacta en otros cursos (requisitos). Se crean cursos nuevos o se modifican otros dentro de un área curricular o para un nivel de estudio. <b>(Nivel 3)</b>

Fuente: Elaboración propia.

Al margen del nivel de cambio establecido, se debe asegurar que dicho cambio sea pertinente, suficiente y eficaz; asimismo, se debe establecer mecanismos para recoger información sobre la implantación de estos cambios y si funcionan según lo esperado.

De otro lado, si agrupamos las carreras según el canal de ingreso en carreras de Letras, Ciencias y de la Facultad, los resultados para el conjunto de carreras de la institución estudiada, nos indica que son las carreras que provienen del campo de las Letras las que tienen mayor número de cambios en comparación con las carreras de Ciencias. Una razón que explicaría esto es que hay un grupo de carreras de Ciencias que no han realizado ningún cambio y, en conjunto estas presentan pocos cambios comparativamente con las carreras de Letras. Estos resultados ameritan un análisis más detenido sobre las carreras de Ciencias y alguna de las Ingenierías, puesto que si consideramos que los avances realizados en el campo de la ciencia y la tecnología han sido los más vertiginosos en estos tiempos, se esperaría que se vea reflejado en la dinámica de cambios en el plan de estudios de estas carreras.

Consideramos que estos resultados no agotan las posibles variables que pueden asociarse a los cambios en los planes de estudios de las carreras de



pregrado en la PUCP. Para próximos estudios se sugiere realizar correlaciones múltiples entre más variables que permita establecer otros hallazgos, así como asociar los cambios de los planes de estudio con variables externas que podrían ofrecernos una visión diferente o más completa de este fenómeno. Por último, consideramos que la clasificación sobre niveles de cambio a nivel curricular y del plan de estudios debe validarse en otros estudios para confirmar los límites que ubican un cambio en un nivel y no en otro.

### 2.2.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO

Con el estudio de caso nos propusimos comprender la dinámica de la evaluación curricular e identificar las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de una carrera de pregrado, desde la perspectiva de las autoridades de la carrera, por ser quienes están llamados a asumir el liderazgo en el proceso de cambio curricular y porque conocen los aspectos normativos e institucionales de la gestión organizacional de la Universidad.

Como hemos señalado en el primer capítulo, la evaluación curricular procesual recoge información, la analiza e interpreta para emitir juicios de valor con respecto al currículo en funcionamiento, que oriente la toma de decisiones sobre cambios que deban introducirse en el currículo formal (plan de estudios) o real (proceso de enseñanza y aprendizaje) que aseguren la calidad de la formación, dentro de un marco de mejoramiento continuo de la educación superior universitaria. Desde esta perspectiva, determinamos dos categorías de análisis: dinámica de la evaluación procesual del currículo y características de la toma de decisiones sobre cambios en planes de estudio de la carrera.

Para comprender la dinámica de la evaluación curricular se requiere entender la Lógica de Construcción del currículo, es decir, rastrear los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración de la propuesta curricular, a fin de conocer los antecedentes que propiciaron la creación de la carrera; e indagar sobre las reformas curriculares que ha experimentado dicha



carrera. De otro lado, desde la Lógica de Traducción nos interesa dar a conocer las representaciones que los actores configuran como parte de su experiencia en relación a procesos de evaluación.

A continuación, presentamos los resultados teniendo en cuenta que en cada categoría de análisis hemos definido a su vez sub-categorías (Ver anexo 1) que nos permitirán la comprensión del fenómeno de la evaluación curricular con respecto a nuestro caso de estudio.

### **Antecedentes de la carrera**

La Facultad fue creada en la década del año sesenta del siglo pasado, a solicitud del entonces Rector padre Felipe Mac Gregor S.J. con tres departamentos, como recuerda uno de los entrevistados:

“fue idea del Padre Mac Gregor que en un momento de cambios en el país, con la migración, la urbanización y todo lo que estaba pasando, la época de la modernización se necesitaban las [nombre de la ciencia] y se formó esta facultad”.(Entrevista 3)

Luego se incorporaría otra disciplina que se ubicaba en otro ámbito de la Universidad así como otra de las especialidades.

En la actualidad, a más de 40 años de creación, se mantiene el propósito académico de esta Facultad, según se señala en el Plan de Estudios, “estudiar los problemas sociales, económicos, culturales y políticos de la realidad peruana y latinoamericana a través de la docencia e investigación [nombre de las disciplinas]” (PUCP 2007:7). Como vemos, la Facultad surge por determinantes sociales y académicos que justifican su existencia y misión en la Universidad y en el contexto nacional.

Son interesantes los rasgos que se destacan sobre esta Facultad en la presentación que se hace en el Plan de estudios (2007): ser una comunidad académica, exigente, crítica y comprometida, con vocación interdisciplinaria; ofrecer una formación académica de primer nivel; apostar por la dimensión internacional del conocimiento mediante el intercambio de docentes y de

alumnos para favorecer experiencias de aprendizaje. Estas características unidas al propósito académico configuran una identidad como Facultad y que distingue a todos sus miembros.

La carrera, que es nuestro caso de estudio, fue creada en el año 1969 y desde ese entonces a la fecha “aporta a la formación de profesionales e investigadores (...), en base a trabajo sistemático, conocimientos actualizados y perspectiva interdisciplinaria” (PUCP, 2007:81), asimismo, ofrece una formación académica sólida, moderna y flexible. Hay coherencia con el propósito académico que dio origen a la Facultad, al cual contribuye la carrera en mención.

La referencia que tenemos sobre una reforma curricular data del año 1995, que es considerada por los entrevistados una reforma como tal y que se dio porque en el escenario académico y científico se vivía una crisis de paradigma teórico, el cual obligó a la comunidad académica de la PUCP a replantearse la revisión de la orientación de la especialidad y la pertinencia del plan de estudios.

“en el Perú hubo la necesidad de volver a mirar, en el año 95, fue un intento de volver a mirar la [carrera] y hacer una reforma”. (Entrevista 1)

“en ese año tuvimos una reforma importante porque todos sentíamos que la especialidad nuestra tal vez la particularidad de [la carrera] que como que era una especialidad, una disciplina relativamente joven, en el sentido de que los años 70 comienza las [nombre de las disciplinas] y comienza [la carrera] en la Universidad”. (Entrevista 1)

Esta experiencia se dio por un convencimiento general en la comunidad académica sobre la necesidad de afirmar una orientación vocacional hacia la investigación y la opción por un paradigma crítico en la carrera, frente a las otras carreras de la Facultad y frente a otras propuestas de esta carrera en distintas universidades del país.

“Hubo reunión entre las facultades que ofrecían [nombre de la disciplinas] para optar sobre la dirección de la carrera. PUCP optó por la investigación y la teoría crítica en [la carrera]. Organización en 04 áreas de especialización”. (Entrevista 3)

“nosotros mantuvimos nuestro perfil de investigación, este... con una proyección profesional secundaria, pero el principal seguía siendo el de investigación.”(Entrevista 3)

No ahondaremos en la reforma del 95, pero podemos afirmar que esta experiencia constituyó para los que participaron, un aprendizaje importante sobre lo que significa un proceso de evaluación del currículo. De otro lado, marcó un estilo de trabajo, muy participativo, de consulta, discusión y negociación con la participación de los directivos y docentes. Uno de los entrevistados recuerda y valora la reforma del 95:

“De alguna manera significó que volvamos a mirar con la experiencia (del año 95) que la valoramos mucho que había sido bastante participativa y colectiva, estamos concientes de cómo había funcionado esa reforma”. (Entrevista 1)

Como veremos más adelante, después de esta reforma siguieron otras modificaciones al Plan de estudios de la carrera en distintos niveles de extensión y profundidad, hasta llegar al año 2006 en el que se realizó una renovación curricular.

### **Enfoque curricular y sentido de la formación**

En esta sub-categoría nos interesó indagar sobre el sentido de la formación y de la profesión, así como el enfoque curricular que se tiene para atender la formación y, específicamente, un análisis del currículo desde la perspectiva de la Lógica de Traducción (Ruiz y Valencia 1990) y de los Campos de Estructuración Curricular propuesto por De Alba (1995).

En relación al currículo de formación profesional, se espera que el enfoque curricular y el tipo de formación que se ofrece deben estar alineados. De esta manera, si se tiende hacia la profesionalización, sería adecuado un currículo con enfoque técnico, que forme un profesional capaz de aplicar las habilidades aprendidas para resolver problemas en el campo de trabajo con eficiencia y eficacia; si se tiende a la investigación con énfasis en el análisis y la transformación de la realidad, un currículo con enfoque práctico o socio-crítico sería coherente con la propuesta formativa. La idea que recogemos en esta cita, es que hay un interés en transitar desde un enfoque curricular comprensivo-interpretativo hacia un enfoque crítico-transformador de la realidad social:

“entonces hay cosas en las cuales sí vemos que debemos elaborar más nuestro carácter profesional y útil, que no solo es observador crítico de la realidad sino transformador de la realidad a través de las instituciones, de la gestión, de todos esos elementos”. (Entrevista 3)

Un currículo práctico atenderá a la formación de un profesional que resuelva problemas de su entorno en base a juicios reflexivos y comprensivos de su realidad; y desde un currículo crítico, se formará un profesional que comprenda los problemas sociales del entorno y asuma una postura crítica y transformadora de esa realidad que le lleve a superar desigualdades e injusticias. Con ello, señalamos que las características propias de cada tipo de currículo evidentemente inciden en el enfoque curricular, la determinación de la estructura curricular y su plasmación en la realidad de las aulas.

De otro lado, para nuestro caso de estudio, la discusión del sentido de la carrera hacia la investigación o profesionalización, ha sido una tensión fuerte en la comunidad de docentes; una discusión instalada que ha generado para unos, la percepción de una discusión no acabada y para otros una discusión con un resultado claro: se es profesionalizante pero también se mantiene la vocación por la investigación a nivel de la exigencia de un pregrado.

“Si hablamos de ciencias vocacionales y profesionales, la nuestra era vocacional y más bien estaba orientada hacia la investigación... porque el acento en lo científico de nuestras disciplinas es bastante grande y por lo tanto requiere investigación para el conocimiento y la explicación de los problemas (...)”. (Entrevista 3)

“entonces lo más importante es una discusión en relación a dónde orientamos la carrera, que es una discusión no resuelta, si al lado académico o al lado profesionalizante, por todo la ubicación del desempeño del [profesión] en el mundo laboral eso te digo porque no ha sido una discusión que se ha resuelto en este plan”. (Entrevista 2)

“Nosotros hemos dicho que las dos áreas vocación, profesión e investigación se mantienen y que es bueno que haya esa tensión, y que nosotros lo que privilegiamos es el análisis, o sea es una disciplina que privilegia el análisis y las capacidades análisis crítico y análisis propositivo, así es como lo hemos resuelto”.(Entrevista 1)

En el documento Plan de Estudios de la carrera al cual acceden los estudiantes y docentes, se refuerza ambos sentidos de ser una carrera profesionalizante y académica:

“La PUCP ofrece una sólida y rigurosa formación para el desempeño profesional y para la comprensión de la sociedad (...). La formación que se brinda incluye métodos, instrumentos y

formas de acercamiento a la realidad...”. (En Presentación General, Plan de estudios 2006, 2007 y 2008)

“La Especialidad de [la carrera] ofrece una formación académica sólida, moderna y flexible, que le garantice al estudiante tanto una satisfacción vocacional como una amplia gama de posibilidades profesionales”. (En Objetivos, Plan de estudios 2006, 2007 y 2008)

Por su parte, la discusión se acentúa por las exigencias de la actual política institucional. La meta de formación en el pregrado, según el Plan Estratégico PUCP 2007-2010, señala que las carreras de pregrado se regirán bajo estándares institucionales y lograrán el reconocimiento de su calidad a través de la acreditación. Ambos procesos se orientan hacia un enfoque de la formación por competencias y desempeños profesionales que se plasman en un perfil del egresado cuya tendencia es hacia la profesionalización.

“Es recién en esta última etapa en que la universidad inicia una reforma educativa interna, digamos que quiere que pensemos más los planes de estudios en función de un perfil de egreso, en donde empezamos a pensar en un perfil de egreso a nivel de licenciatura de tipo profesional (...) pero eso está en proceso está en discusión, no estamos tan seguros”. (Entrevista 3)

Esta situación para aquellas carreras definidas como profesionalizante no tendría mayor cuestionamiento, pero para otras como el de nuestro caso de estudio, requiere retomar esta reflexión del sentido de la carrera, pues la formación por competencias exige pensar la formación desde otra lógica.

“entonces lo más importante es una discusión en relación a dónde orientamos la carrera, que es una discusión no resuelta, si al lado académico o al lado profesionalizante, por todo la ubicación del desempeño del [profesión] en el mundo laboral eso te digo porque no ha sido una discusión que se ha resuelto en este plan, ¿por qué? porque hay demandas de nuestra plana docente de lo que concibe la [carrera] acá como carrera, pero igual es una discusión que está instalada”. (Entrevista 2)

Este aspecto en discusión es crucial cuando la comunidad académica se enfrenta a un proceso de evaluación curricular pues marca el sentido y la esencia del para qué se está formando, cómo se define dicho profesional y qué se desea ofrecer al país como profesional y como persona, qué espera el país de este profesional, cuál es su campo laboral o quehacer profesional.

(...) “propuso estas reuniones de trabajo de ver todo, en función de todo el plan, para ver qué queremos, qué tipo de [profesional] queremos formar, hacia dónde y como te digo la cuestión no resuelta porque justo con eso tenemos que ver”. (Entrevista 2)

“El Colegio de [profesional] no acentúa un perfil profesional tampoco, no es cierto. No hay qué define el trabajo del [profesional] nosotros podemos trabajar en todo, no”. (Entrevista 3)



Algunas respuestas a estas cuestiones están dadas en el plan de estudios de la carrera (PUCP 2007:12) en el cual se hace referencia a los campos de trabajo de este profesional: investigación, sector público y privado, docencia, consultoría y análisis social. Por lo tanto, la orientación de la formación y, en concreto, de cada una de las asignaturas debe estar diseñada para que los estudiantes puedan desempeñarse en estos campos.

De otro lado, esta discusión no resuelta o resuelta para algunos, nos cuestiona sobre qué tanto se ha logrado una visión compartida de la formación del futuro profesional y de la profesión misma, entre las autoridades, docentes, estudiantes, administrativos involucrados con la carrera, y cómo ello incidirá en el proceso de estándares institucionales que ha iniciado recientemente la carrera.

Como afirmamos en el primer capítulo, una posibilidad interesante en la formación de los estudiantes en el pregrado es un modelo de formación integral, que tenga en cuenta las ventajas de los distintos sentidos de la formación y los integre entendiendo que el estudiante debe formarse como persona, ciudadano, ser político y como ser social.

Otra cuestión importante es cómo se entiende el currículo. Por la información recogida y el análisis realizado a documentos de la reforma curricular, se relaciona el currículo con el plan de estudios, es decir, con lo que hemos denominado currículo prescrito o formal -el cual comprende otros elementos además del plan de estudios- y no se vincula con la realidad de las aulas, con el trabajo de docentes y alumnos en la consecución de determinados objetivos de aprendizaje.

“Más que currículo, lo que se tiene en educación superior es el plan de estudios. El currículo es algo más escolarizado como el diseño curricular”. (Entrevista 2)

Ello no nos sorprende puesto que en el Estatuto de la PUCP se hace referencia a las estructuras curriculares que comprende planes de estudios en tanto asignaturas y actividades, incidiendo en un enfoque disciplinar del currículo,



que se condice con la propuesta actual basada en perfiles y desempeños profesionales:

“En ellas se estudia una o más disciplinas o carreras a través de una estructura curricular destinada a lograr metas educativas dentro del marco de la formación integral de la persona humana a la que aspira la Universidad.(...)La estructura curricular definida por la Facultad comprende planes de estudios, asignaturas y actividades, permite el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica de los estudiantes, y de aptitudes para la investigación y para la proyección social”. (PUCP 2003: 5)

Esta idea del currículo visto como plan de estudios o como el diseño en sí es una visión sesgada en cuanto que el currículo es una propuesta que se valida en la práctica, es teoría y praxis, que involucra una comprensión global, en tanto lo que se prescribe en el plan de estudios, luego es reinterpretado y singularizado en la realidad de las aulas. Ello significa que el currículo es también cómo se enseña, qué se aprende, qué condiciones mejoran u obstaculizan los procesos de enseñar y aprender, cómo se evalúa lo aprendido, entre otros. No hemos podido indagar sobre el currículo real, pero nos hemos acercado al currículo formal a través del análisis de la Lógica de Traducción.

La Lógica de Traducción se relaciona con la descripción del proceso curricular en sus dos dimensiones: formal y real. En cuanto a la dimensión formal, se hizo un análisis de la estructura de los planes de estudio de los años 2004 al 2008 en cuanto a elementos curriculares (Ver anexo 5, Lógica de Traducción Formal).

La revisión de los elementos curriculares en el Plan de estudios de los años 2004 al 2008, nos revela que se reconocen otros elementos como objetivos de la carrera (2004 al 2008), se incorpora una presentación general de la carrera en la cual se la define y se explica el sentido e importancia de esta disciplina para el país (2006 al 2008); se incorpora el perfil del estudiante y el campo laboral en los planes de estudio 2007 y 2008. También se aprecia que los planes de estudios del 2004 al 2007 presentan una estructura similar, organizada en cursos obligatorios, electivos, áreas de concentración, a su vez, los cursos obligatorios se diferencian en bloques de teoría, metodología, procesos y técnicos. En este caso, los requisitos de los cursos marcan el

avance académico del estudiante en relación al plan de estudios. En cambio, encontramos que en el plan de estudios 2008 se presenta una estructura curricular que maneja otro criterio de organización: toma en cuenta el nivel de estudios y brinda una pauta de organización de la secuencia de cursos que debe llevar el estudiante, con la posibilidad de elección de cursos de una lista de cursos electivos generales y electivos por áreas de concentración. De otro lado, se suprime la agrupación de cursos según los bloques de formación.

La Lógica de Traducción nos permite hacer conciente las preocupaciones y las decisiones sobre aquello que se mantiene, se suprime, se modifica o agrega en el plan de estudios. En la revisión diacrónica que realizamos podemos encontrar una referencia a estas continuidades y discontinuidades de los elementos del plan de estudios (anexo 5). La riqueza de este análisis estaría dado en valorar si el plan de estudios traduce los intereses y la visión de la formación que se quiere brindar en la carrera y, de otro lado, si el proceso de evaluación y las decisiones adoptadas responden al objetivo académico y al logro del perfil del estudiante o reflejan la intencionalidad que se tuvo.

Desde otra perspectiva, analizamos los cursos que tiene el plan de estudios según los campos de estructuración curricular propuestos por De Alba (1995) en tanto la carrera tiende hacia un enfoque crítico. Esta autora afirma que un currículo profesional con enfoque crítico-social debe abarcar contenidos de carácter social, cultural, científico y tecnológico, siendo su interés formar para el cambio social. Encontramos en el Plan de estudios 2007, que la propuesta de cursos en bloques de la carrera tiene cierta similitud con los campos de estructuración curricular. Así se puede identificar en el plan de estudios grupo de cursos para cada campo: epistemológico-teórico, crítico-social, científico-tecnológico y por último, el campo de las prácticas profesionales (Ver anexo 5). Observamos que el cambio introducido en los planes 2007 y 2008 que incorporó los cursos de Trabajo de Campo permitió recuperar el espacio de vinculación de la teoría con la práctica, en relación con los procesos sociales, y a su vez fortalecer el desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes; asimismo, la reafirmación de las áreas de concentración y la

revisión de los cursos electivos, consolidó los campos crítico-social y el de las prácticas profesionales.

A partir del análisis realizado, para un siguiente proceso de evaluación curricular sugerimos revisar y definir el enfoque curricular que se optará en la carrera, así como afirmar el sentido de la formación profesional; de otro lado, asegurar la coherencia interna del currículo entre el perfil del estudiante, la estructura del plan de estudios y los otros elementos curriculares, como la metodología y la evaluación del aprendizaje.

### **Enfoque de evaluación curricular**

Sobre el enfoque de evaluación curricular, podemos decir que se asume la evaluación con una orientación hacia la mejora. La evaluación procesual del currículo debe conjugar determinadas características (Santos 2003; Castillo 2002; Casanova 1999). De las mencionadas en nuestro primer capítulo, observamos que en los procesos de evaluación curricular de la carrera se destaca el ser continua, hay una tradición de revisión permanente de la propuesta formativa; asimismo, el ser cooperativa, se promueve la participación de todos los actores, en un ambiente democrático, en el cual se genera la discusión, se reconoce las tensiones y se procura salidas pero sin imposición. Al respecto los entrevistados señalan:

“no se pudo presionar porque también hay un ambiente muy libre, no es que tengo que hacerlo y hacerlo”. (Entrevista 2)

“de esa fecha del 95 al 2005 volvieron otros coordinadores a hacer pequeñas reformas y ajustes también con discusiones colectivas”. (Entrevista 1)

“Una reforma bastante elaborada por el sentido de la participación de todos, en comisiones de trabajo”. (Entrevista 1)

“Muy participativo, muy demandante, la mayoría me decía que los hacía trabajar mucho. Y también me di cuenta que trabajamos muchísimo y lo que espero que den buenos resultados”.(Entrevista 1)

“Primero que es una tradición de revisar permanentemente lo que hacemos, es una tradición, no es decir ya tienes este currículo...” (Entrevista 2)

La evaluación es también reguladora porque ofrece feed-back que permite el ajuste permanente del currículo en su desarrollo, como menciona una de las entrevistadas respecto a un curso que está en proceso de evaluación para ajustar la sumilla.

“Por ejemplo Trabajo de Campo, incluso yo misma he dictado Trabajo de Campo para ver... Y me doy cuenta por ejemplo, ya tenemos una evaluación de que ese curso tiene pocos créditos y es un curso muy fuerte, la idea es que debe tener 3, yo evalúo y vamos a tener que trabajar con el profesor(...), entonces si te das cuenta son esas cosas que hay que corregir.(Entrevista 2)

En definitiva, subrayamos el carácter procesual, continuo y participativo de la evaluación del currículo que se realiza en la carrera con el claro propósito de introducir mejoras en la propuesta formativa.

### **Motivos que desencadenan la evaluación**

En el desarrollo del currículo en los años 2004 a 2007 se introdujeron cambios en el plan de estudios. En esta subcategoría analizaremos quién demanda o solicita los cambios y por qué razones se cambia o modifica el currículo.

La demanda de cambio curricular ha surgido preferentemente de dos fuentes: la demanda académica y la demanda burocrática, en los últimos años también surge la presencia de una demanda externa.

Identificamos una demanda académica en los cambios producidos en el año 2004, 2006 y 2007, como se puede apreciar en las actas de la sesión de Consejo de Facultad, por cuanto proviene de la base de profesores o académicos que participan en el desarrollo curricular, quienes sugieren al coordinador de la especialidad unos cambios a nivel de los cursos o como lo sucedido en el año 2005, manifiestan abiertamente su intención de llevar adelante una evaluación de la reforma realizada una década atrás.

“El decano informa que el coordinador de la especialidad, a pedido de los profesores de la especialidad, ha solicitado efectuar unas pequeñas modificaciones como addendum a la propuesta de nuevo Plan de Estudios remitida”. (Carta dirigida al Vice-Rectorado Académico por el Decano, 28 de mayo 2004).

“cuando yo entré como coordinadora de nuevo en el periodo 2005-2007, hubo como criterio que la mayor parte de mis colegas decía: “Bueno, pues ahora veamos qué pasó con la reforma que hace diez años se hizo””. (Entrevista 1)

También se tiene una demanda burocrática proveniente por un lado, de la preocupación académica del Coordinador de la especialidad (2004, 2005, 2006) del Decano y el Jefe de Departamento (2006) y, de otro, del señalamiento de políticas institucionales por el Vicerrectorado Académico tales como: inclusión de créditos de libre disponibilidad, flexibilidad en la titulación, la interdisciplinariedad, pertinencia de la formación con el perfil de egreso, estándares institucionales y acreditación de las carreras.

“De las autoridades, digamos... decanato y jefe de departamento y profesores, en el 2006, en el 2005 fue la coordinación, en este caso (2006) la coordinación también apoyó mucho, habíamos conversado previamente con el Jefe de Departamento y Decana sobre la importancia que se revise (el plan de estudios)”. (Entrevista 3)

“Es recién en esta última etapa en que la universidad inicia una reforma educativa interna, digamos que quiere que pensemos más los planes de estudios en función de un perfil de egreso, en donde empezamos a pensar en un perfil de egreso a nivel de licenciatura de tipo profesional”.(Entrevista 3)

Por el proceso de estándares institucionales en el que se encuentra la carrera, hay expectativa sobre el estudio de mercado y las demandas laborales que se recogerán de los egresados y empleadores, que serán contrastadas con las necesidades del país. Estos resultados constituirán una demanda externa, a la cual la comunidad académica deberá dar respuesta según se aprecia en la siguiente cita:

“Hay comisiones que están trabajando vamos a ver qué diagnóstico nos hacen.... Qué están haciendo los egresados, qué requiere el mercado. Una orientación profesional toma en cuenta el mercado laboral y nosotros no nos orientamos al mercado laboral, nos orientamos a lo que el país necesita, pero el país también funciona... un mercado laboral es un indicador de lo que el país necesita, entonces tenemos que adecuarnos a esos términos...a ese sistema de producción de acuerdo a la demanda y a la oferta y al tipo de oferta de acuerdo a esa demanda, y generar nuestra propia oferta para lo queramos generar como investigación”. (Entrevista 3)

Entre las razones que motivan los cambios en los planes de estudio de la carrera hemos recogido: tensiones epistemológicas, razones académicas, políticas institucionales y de orden social y laboral.



En el año 1995, lo que motivó la revisión del currículo y de la formación que se ofrecía en la facultad fue la crisis de paradigmas y la situación que vivía el país. Ello concluyó con la convicción de seguir formando a futuro profesionales con un perfil orientado a la investigación de los problemas referidos a su campo.

En el año 2005, la comunidad académica tomó conciencia que existía un horizonte temporal de diez años desde la última reforma o mirada integral al plan de estudios y que era necesario conocer qué había sucedido con la propuesta formativa y qué cambios debían realizarse en los bloques de cursos; ello constituyó una razón académica.

“ya en estos diez años el cambio que se había producido ya no era tanto en el debate de paradigma o en la naturaleza de la especialidad, sino era más diversificada, la presencia más diversificada de distintas tendencias, escuelas, diversificación de demandas también. El contexto era distinto”. (Entrevista 1)

“Eso tenía una razón, algunos pensaban que nuestro peso en la estructura misma de los cursos era demasiado pesada en teoría, o demasiado pesada en algunos bloques, entonces era mirar qué pasaba con otras estructuras”. (Entrevista 1)

En la misma línea de razones académicas, hay una preocupación de las autoridades en que la formación que se imparte permita a los estudiantes ejercer su carrera con solvencia en cualquiera de los campos laborales señalados para estos profesionales:

“una definición del tipo de desempeño que se esperaría que va a ocupar un [profesional]. Entonces eso, si te hace pensar en que ya hay que revisar la propuesta porque tú tienes que generar competencias, capacidades para que los [profesionales] se desempeñen en este tipo de áreas que tú estás proponiendo”. (Entrevista 2)

Desde su creación la carrera se ha ido consolidando y ha alcanzado legitimidad entre las ciencias sociales y humanas, se reconoce cada vez más la importancia que tiene este profesional para nuestro país. Ello obliga y compromete a responder al contexto social en el que vivimos desde la propuesta formativa. Por ejemplo:

“Algunos cursos se crean por el contexto que vivimos: Comisión de la Verdad dio origen a [código de curso]; el retorno a la democracia motivó el área de [nombre del área], la especialidad de [nombre de la especialidad] y la Maestría de [nombre de la Maestría]”. (Entrevista 3)



También es importante señalar que existe una apertura a otras posibles razones que provengan del exterior y que no solo es suficiente la mirada desde adentro, sino que es importante tener la opinión de los empleadores y de los egresados sobre qué se espera de este profesional.

“Entonces la idea es que nosotros ya renovemos pero con una mirada de otros actores, que completemos la propuesta pero siempre dialogando con el plan estratégico de la universidad que apunta a la creación de estándares institucionales para cada una de las carreras”. (Entrevista 2)

De otro lado, se reconoce que la formación profesional que se brinda en la facultad debe estar acorde con la misión institucional y sus principios. Se tiene claro que es importante lograr una coherencia entre lo que se postula para la carrera y las políticas institucionales.

“Entonces esta reforma del plan de estudios obedecía también a tratar de dialogar con el plan estratégico institucional”. (Entrevista 2)

La Universidad solicita que el currículo sea flexible, pertinente y que los estudiantes concluyan con el título profesional. Esta política curricular fue acogida por las autoridades de la facultad y de la especialidad que se tomaron en cuenta en las comisiones de trabajo que revisaron la propuesta formativa en el año 2006 y 2007.

Actualmente, se tiene otra razón académica como es el asegurar la coherencia entre un perfil por competencias y el campo de actuación del profesional y posibilitar una formación que brinde los conocimientos, métodos, herramientas y actitudes necesarias para enfrentar con éxito los requerimientos de actuación profesional, hace necesario evaluar la propuesta formativa y orientar su estructura, el peso dado a cada área, su operatividad en los sílabos para que se traduzcan en desempeños que el estudiante debe ir alcanzando en orden a lograr el perfil que postula la carrera.

Hemos visto que a lo largo de cuatro años, las demandas que actúan sobre el currículo de formación son diversas y de igual manera las razones que justifican los cambios provienen tanto del campo interior como exterior. Esto significa que la evaluación del plan de estudios de una carrera no puede

hacerse desligada de los otros elementos del currículo ni de manera aislada de la problemática socio-educativa y laboral alrededor de la carrera, pues se genera visiones reduccionistas o simplistas del cambio curricular, que trastocan el proyecto formativo de la institución (Nolla 1998; Abdala 2004; Coll 2003).

### **Percepción de la importancia o necesidad de la evaluación**

Según afirmamos en el marco teórico, la evaluación del currículo genera una información valiosa que nos permite comprender y valorar la propuesta formativa en cualquiera de sus fases, en el diseño y en el desarrollo mismo del currículo, formular juicios de valor a partir de la información analizada y en base a ella tomar las decisiones que sean convenientes.

La evaluación no es un fin en sí misma, se evalúa con la intención última de incidir en la mejora, en nuestro caso, en la mejora del currículo. La evaluación procesual sirve como mecanismo de comprensión y de mejora, para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos y curriculares.

En la carrera se ha logrado cimentar una cultura de la evaluación, con mayor facilidad que en otras carreras quizá como manifiesta una de las entrevistadas, su objeto de estudio es la realidad, que es cambiante y exige al futuro profesional estar atento a las lecturas que esa realidad genera. En el estudio cuantitativo precedente, en el cuadro 15 se presenta las carreras con menos cambios en sus planes de estudio y en el cuadro 14, las carreras con más cambios. Nuestro caso de estudio es una de las carreras con más cambios en el periodo 2004-2007, lo cual reafirma la percepción de los entrevistados de que evaluar el currículo es una tradición en esta carrera.

Evaluar, valorar, renovar, revisar son actividades que se asumen como una tradición en esta comunidad académica y se espera que sea el coordinador de la especialidad quien esté atento a qué tipo de cambios debe introducirse y realice el seguimiento de los mismos.

“Siempre [la carrera] está renovando, revisando su currículo, esto es permanente, su plan de estudios no? Pero hay momentos en donde esta revisión se hace, se propone una reforma

mucho más completa no? al plan de estudios. Y esta creo que es la del plan del 2008". (Entrevista 2)

"El trabajo con la realidad que es cambiante implica una revisión continua del currículo". (Entrevista 3)

Hay una valoración muy positiva de la experiencia vivida en el año 1995, que marcó un norte en el tipo de formación que deseaba brindar y se proyecta a la nueva tarea de evaluar el currículo después de 10 años.

"Pero la primera fue muy importante porque nos dio como un horizonte". (Entrevista 1)

Con esta frase, se remarca la importancia que se concede al proceso de evaluación como tal. Pero hay que tener en cuenta que como en toda organización hay quienes no sienten la necesidad de la evaluación o muestran resistencia al cambio, como lo expresa una de nuestras entrevistadas quien es consciente de estas posturas y sobre las cuales dice:

"si algo está bien no se cambia, pero también se revisa". (Entrevista 1)

"como que un cambio en el cual nos obligamos todos a mirar todo, aunque varios decían no hay necesidad de cambiar tal o cual cosa, no hay que cambiar todo, pero también aquello que estaba bien también lo íbamos a mirar". (Entrevista 1)

"las resistencias más han sido en algunos casos al cambio, que fue bueno la discusión, de por qué cambiar cuando algo está bien, no hay necesidad de cambiar". (Entrevista 1)

Como señalamos en el primer capítulo, la disputa por la aceptación de los cambios y su legitimidad, pasa por el reconocimiento de las expectativas, intereses y temores de los actores que se expresan en actos de resistencia o de colaboración en la tarea de evaluar y proponer cambios; por lo que destacamos la cultura dialógica y participativa de la comunidad académica y de la coordinación que lidera el cambio.

### **Actores involucrados en la evaluación. Conocimiento y participación.**

En los años 2004-2007, para el caso estudiado, los actores involucrados en la evaluación procesual del currículo fueron los docentes que participan en la

especialidad, el coordinador, el Decano y los estudiantes, según hemos recogido coincidentemente de las entrevistas y del análisis de documentos:

“este plan se hace a nivel de profesores, recogiendo también la inquietud de los estudiantes”. (Entrevista 2)

“En general, los cambios en [la carrera] se coordinan con los docentes del departamento. Hay un trabajo colectivo”. (Entrevista 3)

“Finalmente, la decana saludó el trabajo realizado por [la carrera] en la revisión de su plan de estudios (...) Señaló además la responsabilidad de las coordinaciones en organizar las reuniones necesarias y de hacerlo en diálogo con los profesores y representantes estudiantiles de la especialidad”. (Acta del Consejo de Facultad del 18 octubre 2006)

En ese sentido, la evaluación procesual se llevó a cabo con agentes internos involucrados que participan en el desarrollo del currículo; como hemos señalado en el primer capítulo, la evaluación procesual requiere de la participación, colaboración y compromiso de todos, bajo el liderazgo o conducción de un equipo evaluador. En la medida que exista una cultura evaluadora, la evaluación formará parte de las tareas habituales de la comunidad educativa.

Se reconoce la labor de liderazgo de la coordinación de la especialidad quien está debidamente respaldada por el Decano. De allí la importancia de la elección del coordinador, quien debe ser una persona que genere consensos, que esté identificada con la institución y la facultad, que tenga reconocimiento entre sus pares.

“Siempre es un equipo pero esto está desde la coordinación, justamente la coordinación tiene que conducir este proceso, o sea, claro que no es tiene, que no es que se pone por encima de, o sea convoca a los profesores, tienes que liderar el proceso, esa es la coordinación”. (Entrevista 2)

“es un colectivo, o sea es un colectivo porque el coordinador que facilita y lleva el proceso, pero que tiene docentes que están trabajando”. (Entrevista 2)

La coordinación debe tener el conocimiento y experiencia en la conducción de procesos evaluativos, saber orientar el trabajo y contar con los apoyos necesarios para llevar adelante su labor. En el caso de la renovación curricular del 2006-2007, la coordinación tenía la experiencia de haber conducido la reforma del año 1995, recogiendo lo positivo de aquella experiencia, aunque

como nuestra entrevistada señala, no necesariamente se manejó un conocimiento de las fases y metodología de la evaluación curricular.

“no me parece que hemos partido de una metodología pedagógica para la evaluación o sea que yo tengo que decirte cómo hicimos, no es que hemos optamos por tal método para evaluar, yo creo que eso lo están haciendo recién”. (Entrevista 1)

“Ese tipo de orientación para resultados deseables, lo tuvimos pero de manera, como decirlo, más artesanal, anecdótica por los resultados de los dos estudios que habíamos encargado, sí se tuvo presente”. (Entrevista 1)

Consideramos un acierto que la Universidad pueda ofrecer, a través de cursos como “Autoevaluación de las carreras”, la posibilidad de capacitar a un grupo de profesores de distintas especialidades, entre ellos debería estar considerado necesariamente el Coordinador de la especialidad. El hecho de que algunos docentes de la especialidad fueran capacitados permitió contar con recurso humano formado para esta tarea, quienes pueden ser facilitadores en nuevos procesos evaluativos de la carrera.

También la experiencia directa es muy importante, en el caso de esta Facultad que tiene otras carreras, una de los coordinadores participó del proceso de Autoevaluación de otra carrera, lo cual a su consideración le ha permitido comprender qué se espera de este proceso y se siente más capacitada.

“yo participé en la auto evaluación pero como no tuvimos grupo de [la carrera] yo me integro a [nombre de otra carrera], e hicimos la auto evaluación de la carrera de (...) pero yo también ya estoy manejando... sé lo que es el proceso de auto evaluación”. (Entrevista 2)

De otro lado, los docentes son actores importantes que deben ser convocados para participar en la evaluación del currículo a través de adecuadas estrategias y canales de comunicación, otorgándoles las facilidades en tiempo y descarga laboral para dedicarse a esta tarea.

En el caso estudiado, observamos en las Actas de Consejo de Facultad, que los cambios en el año 2004 fueron presentados por el coordinador de la especialidad a pedido de los profesores. En el caso de los cambios del periodo 2006-2007, la participación de los docentes se organizó a través de la



conformación de comisiones, a cargo de un Coordinador. Cabe destacar que los docentes de esta carrera participaron desde sus posibilidades de tiempo y de manera voluntaria, como se destaca en la siguiente cita:

“era absolutamente voluntario, no había ni siquiera había el estímulo de que es una orden de la decana, era digamos queremos hacerlo y necesitamos que participes y me alegra mucho encontrar que después de año y medio todo mundo participó...”. (Entrevista 1)

Otro actor importante lo constituye los estudiantes, quienes deben encontrar espacios de participación en los cuales no sólo se les informe, sino se asegure una efectiva participación otorgando voz y atendiendo a sus propuestas que deberán ser estudiadas por la comisión de evaluación, discutidas y aprobadas según el caso. En la carrera se encontró que los estudiantes participaron a dos niveles: uno a través de sus representantes quienes asistían y participaban de las reuniones y luego en asamblea comunicaban a sus demás compañeros; en otro momento, fue a través de delegados quienes alcanzaban a la coordinación sus propuestas o sugerencias de cambios.

“También tuvimos comisiones de estudiantes a dos niveles. Una comisión que acompañó las etapas más importantes, el comienzo, el resultado preliminar... les dimos informes de los encuentros, ellos debatieron con su asamblea, qué pensaban y luego, en la segunda parte, que ellos tenían iniciativa propia en cualquier momento de pasarnos sugerencias. Esas sugerencias las repartíamos en las reuniones. Hemos tenido un trabajo en algún momento con estudiantes invitados sobre todo para las conclusiones generales, pero también hemos promovido que ellos mismos se reúnan por su cuenta y nos hagan llegar sus comentarios”. (Entrevista 1)

“este plan se hace a nivel de profesores, recogiendo también la inquietud de los estudiantes, a través de las evaluaciones, a través de los estudiantes también vienen a la coordinación, se hace reuniones con ellos, a ver qué les interesa, o ellos mismos cuando algo anda mal vienen y protestan y uno recoge todo esto”. (Entrevista 2)

Cabe destacar que la participación de los estudiantes no sólo se dio durante la renovación curricular como la del 2006 y 2007, encontramos que hay continuidad y se han instaurado canales de comunicación y participación de los estudiantes con la coordinación actual, que permite recoger sus aportes y sugerencias para la mejora de su formación.

“Otro nivel que se tiene es el personal a través de... individual que viene, pero yo estoy fomentando que ellos se organicen a través del delegado y lo han hecho, el delegado viene señalan qué cambios, qué quieren y otro es como te digo, personal individual”. (Entrevista 2)



Un aspecto que enfrenta la comunidad académica es la incorporación de nuevos actores, por un lado, los egresados y empleadores y, por otro, agentes de apoyo externo que acompañan el proceso de estándares institucionales.

Hay una opinión favorable y expectante frente a la visión que pueda aportar los egresados cuya valoración sobre la formación recibida puede ayudar a focalizar las fortalezas y debilidades del plan de estudios y del currículo en general. En ese sentido, también la opinión de los empleadores resultará relevante para conocer el impacto de la formación del profesional y la valoración sobre su desempeño en el ámbito laboral. En el caso estudiado, ambos actores no habían sido considerados hasta el momento, pero hay aceptación por incorporar estas visiones.

“Entonces la idea es que nosotros ya renovemos pero con una mirada de otros actores que completemos la propuesta pero siempre dialogando con el plan estratégico de la Universidad que apunta a la creación de estándares institucionales para cada una de las carreras”. (Entrevista 2)

Por lo general, la experiencia de evaluación curricular en esta carrera ha sido con la participación de agentes internos, es decir, bajo la dirección de la coordinación de la especialidad junto con los docentes, autoridades y estudiantes de la carrera. En el proceso de estándares institucionales que han iniciado, cuentan con la participación de agentes externos que apoyan al grupo o equipo interno. La labor de este equipo externo es de actuar como facilitador, aportando el conocimiento técnico sobre cómo realizar el proceso. Será importante que este equipo tome en cuenta las experiencias de evaluación anteriores y reconozca la cultura de la comunidad de docentes frente a los cambios, al currículo, su estilo y forma de trabajo para que sean aprovechados de la mejor manera y ambos equipos establezcan la sinergia que se necesite frente al trabajo conjunto que realizan.

### **Estrategia de evaluación**

La estrategia se relaciona con el cómo, cuándo y con qué se lleva adelante la evaluación con el fin de atender las demandas y objetivos que se esperan. Es

decir, qué etapas se cumplieron, cómo se organizó la comunidad académica, el tiempo, las técnicas utilizadas y el tipo de información que se recogió.

La estrategia que se puso en práctica en el año 2006-2007, recoge de la primera experiencia evaluativa, los aspectos que resultaron positivos. Así tenemos que a nivel de organización se conformó una Comisión central dirigida por la Coordinación de la especialidad, con dos estudiantes como personal de apoyo. Luego están las comisiones de trabajo, con un coordinador y un grupo de docentes. Además contaron con otros grupos de participantes: expertos, invitados, estudiantes.

El trabajo se inició con la presentación de estudios diagnósticos y resultados de investigaciones a cargo de docentes expertos de la PUCP y otros invitados, es decir con “entradas reflexivas” que motivaran la reflexión y discusión entre los docentes sobre el contexto actual en el cual se ubica la carrera y se determinen los aspectos que se deben revisar en el plan de estudios. En este marco se lograron estudios como: “Percepciones y expectativas de los alumnos de la PUCP en torno a la especialidad de (...) 2006”, otro estudio solicitado a un docente de la especialidad y uno último, sobre comparación de estructuras curriculares de diferentes universidades extranjeras.

Se reconoce dos etapas diferenciadas. En la primera se vieron los asuntos urgentes como teorías, métodos, titulación y, en la segunda, se abordó las áreas de concentración y electivos.

En cada etapa se sucedieron reuniones conjuntas para discusión en plenaria de los puntos centrales, otros momentos de trabajo en comisiones para discutir y elaborar propuestas; nuevamente reuniones plenarias, para informar de avances y plazos, a partir de documentos como “Balance, evaluación y reforma curricular” (octubre 2007). Un Encuentro final donde se presentaba el trabajo de las comisiones, se discutía y se tomaba acuerdos. Estos acuerdos se operativizaban y se consolidaban en un informe que la Coordinación elevaba a la Decana, a quien le corresponde presentar ante el Consejo de Facultad para su aprobación. Si el Consejo alcanza sugerencias de cambio, la coordinadora

hace los reajustes, presenta a los docentes la nueva versión y luego envía el informe al decanato para su aprobación y, por último, la elevación ante el Vice-Rector Académico.

En general, la renovación curricular fue un proceso sistemático, que duró como año y medio de seguimiento por la comisión central y significó un trabajo sostenido de los docentes en comisiones y plenarios, con la participación de los estudiantes. La percepción de todos es que se trabajó muchísimo, pero que resultó una experiencia propia y valiosa como se recoge en las siguientes citas:

“siento que es una experiencia propia de auto evaluación y me da gusto haber tenido flexibilidad, no tener que seguir una pauta, una marco que pedagógicamente puede ser muy útil, pero que en la [carrera] nos gusta tener flexibilidad para hacer las cosas”. (Entrevista 1)

“Y también me di cuenta que trabajamos muchísimo y lo que espero que den buenos resultados”. (Entrevista 1)

Este proceso no estuvo exento de limitaciones y problemas, por ejemplo, algunas comisiones funcionaron mejor que otras; hubo posturas encontradas sobre algunos elementos que se querían cambiar que motivaron largas discusiones, se experimentó limitaciones en los recursos económicos para solventar algunos gastos operativos, las demandas de los estudiantes sobre ciertos aportes debieron negociarse en cuanto unas se aceptaron y otras no, los tiempos de los docentes y las agendas de trabajo que tenían comprometidas afectó el avance, entre otras. Estas situaciones motivaron presiones y tensiones en el equipo directivo, pero que al final se lograron superar pues en ambas etapas se lograron los productos esperados, aunque los entrevistados coinciden en señalar que quedaron temas pendientes:

“Hubo un intento fallido de que todas las sumillas fueran estándares pero si te das cuenta no son estándar porque la idea era justamente cambiar y poner qué habilidades voy a conseguir pero nuevamente estas ante una cultura docente”. (Entrevista 2)

“Pero que pasa nuestras áreas de concentración, puede haber muchos electivos que no se dictan porque ahí hay un tema que tenemos que resolver”. (Entrevista 2)

“Se trabajó un año en comisiones y se logró revisar el plan de estudios en las áreas de especialización pero no se revisó el tronco común”. (Entrevista 3)

“Y después quedaron otros como procesos, que ha sido algo que todavía tenemos dificultades, lo solucionamos pero no me parece que ha sido totalmente resuelto”. (Entrevista 1)

“La relación con pregrado afecta a procesos, eso tenemos que verlo pero no se vio en ese momento, no se vio en su momento, era una de sus demandas”. (Entrevista 1)

### **Función que cumple la evaluación**

Hemos podido inferir que la evaluación cumple una función formativa, de retroalimentación sobre cómo va el currículo. En este sentido, la evaluación curricular “focaliza fundamentalmente su atención en determinar si el currículo, tal como ha sido diseñado, desarrollado e implementado está produciendo o podrá producir los resultados esperados” (Mateo 2000:129).

A través de la evaluación, en esta carrera se han introducido cambios en el plan de estudios que ha permitido resolver las cuestiones preocupantes como (Ver anexo 8):

- Ordenamiento de los cursos y determinación de los requisitos así como revisión y creación de sumillas.
- la práctica de campo y las prácticas pre-profesionales, es decir, cómo desarrollar habilidades en los estudiantes que sean adecuadas para un acercamiento a la realidad social.
- la línea de investigación y elaboración de los proyectos de tesis, cómo lograr un acompañamiento al estudiante para que culmine con su tesis y se licencie, sin que ello signifique bajar la exigencia académica.
- los cursos electivos y las áreas de concentración, cuáles deben mantenerse o ser eliminados.

En ese sentido se reconoce la evaluación como un proceso de revisión y mejora de la propuesta formativa, que permite corregir o ajustar el funcionamiento del currículo. También se señala que la evaluación cumple una función diagnóstica, la referencia obtenida en las entrevistas nos indica que la evaluación aporta un conocimiento sobre cómo se está llevando a cabo la formación, qué expectativas e intereses tienen los estudiantes y docentes.

“Evaluación, yo te diría que es diagnóstica y también es tres cosas, diagnóstica, de mejora, yo diría revisión y mejora de la propuesta”. (Entrevista 2)

“Uno de ellos era de evaluación de expectativas de los estudiantes, qué valoración,, una evaluación con estudiantes...” (Entrevista 1)

De otro lado, después de la implantación de los cambios, se recurre a la evaluación para recoger información sobre cómo va funcionando y sus efectos. Esta labor de monitoreo de la implantación del cambio está bajo la responsabilidad de la coordinación y de las autoridades, quienes asumen de forma cercana el seguimiento y recojo de información evaluativa. Por ejemplo, la coordinación tiene a su cargo los cursos de Práctica de Campo para perfilar mejor las sumillas y la orientación de cada curso.

Como hemos afirmado, la evaluación no concluye con la propuesta de cambios sino que aporta en verificar cómo funcionan los cambios y qué ajustes se debe realizar para que dichos cambios logren el éxito esperado. Por lo tanto, se debe prever mecanismos para la evaluación continua del currículo así como para el seguimiento de los cambios que se introducen.

### **Cambios en el plan de estudios de la carrera**

Al examinar los niveles de cambio ocurrido en el periodo 2004-2007 (ver anexo 8), se constata que efectivamente se producen modificaciones en el Plan de estudios de la especialidad en cada uno de los años antes referidos. Como afirman los entrevistados:

“A lo largo de esos años se había hecho progresivamente pequeños cambios”. (Entrevista 1)

“de esa fecha del 95 al 2005 volvieron otros coordinadores a hacer pequeñas reformas y ajustes también con discusiones colectivas”. (Entrevista 1)

En el periodo 2004-2005 son considerados cambios en el plan de estudios de nivel 1 y 2, es decir de baja profundidad y de extensión variable. En contraste, con los que se registran en el periodo 2006 II -2007 II, que son cambios de mayor extensión y profundidad que denominamos cambio de nivel 4, aunque no es propiamente una reforma curricular, sino más bien una renovación que afectó a gran parte de la estructura curricular y que incidió en los cursos obligatorios que pertenecieron al bloque de los cursos técnicos y a los cursos electivos de las áreas de concentración, pero no afectó a los cursos troncales o



modificó la orientación del enfoque curricular y la estructura del plan. Así, en el periodo 2006 al 2007 se reconoce estos alcances:

“pero como digo es más un proceso interno de revisión dentro la especialidad en la que yo estuve porque yo soy (...) entonces lo conocí, pero no era una propuesta de cambio estructural digamos, llegó y se aceptaron los cambios”. (Entrevista 3)

“Esto no quiere decir que no hubo otros momentos de evaluación o de cambios sino que ha sido este... en ese momento más...como que un cambio en el cual nos obligamos todos a mirar todo, aunque varios decían no hay necesidad de cambiar tal o cual cosa, no hay que cambiar todo, pero también aquello que estaba bien también lo íbamos a mirar (refiriéndose a los cambios 2006-2007)”. (Entrevista 1)

Como señalamos en el marco teórico, la **renovación** es un cambio sobre la base de algo existente, el cual es modificado en algún aspecto y en algún grado de ajuste o rediseño. El concepto de reforma curricular, estaría ubicado en un nivel 4 pero que implica un cambio en la estructura u orientación del currículo, lo que probablemente ocurra si se acentúa un perfil del egresado orientado hacia la profesionalización, pues se deberá revisar el enfoque y estructura curricular, la naturaleza y secuencia de los cursos, cómo cada uno contribuye al desarrollo de determinadas capacidades en los estudiantes, asimismo se deberá trabajar a nivel de currículo real, es decir revisar la propuesta didáctica de enseñanza, la forma en que se evalúa los aprendizajes, etc.

Desde la visión de las autoridades de la carrera, los procesos de evaluación del currículo realizados reportan buenos resultados a favor de la mejora de la formación del futuro sociólogo.

“creo que en el 95 el cambio más importante fue la diversificación de las áreas de trabajo”. (Entrevista 1)

“hicimos la primera etapa que tenía mucha importancia por lo de la tesis sobretodo y ahí el logro mas importante fue que logramos instalar en la currícula la secuencia deseable para que el estudiante esté acompañado y avance en su tesis, hasta ahora ha sido bueno, (...), por lo menos dos años de experimentación de esos resultados, y por lo menos el año pasado era que habíamos lograr duplicar las tesis y entonces nuevamente sí creo que si está dando resultados”. (Entrevista 1)

“Ahora, esto es lo que hemos logrado pero también somos si somos concientes de la necesidad de la práctica, de la aplicación, por eso tenemos un curso de práctica de campo (...) pero ahora está llevando y con muy buenos resultados, los estudiantes están muy satisfechos con los cursos”. (Entrevista 2)



Estos resultados compensan el despliegue de esfuerzo y dedicación a esta tarea que imprime una satisfacción por lo que se ha conseguido, aunque quedan temas pendientes. Por otro lado, se constata que hay una preocupación en conocer los efectos de dichos cambios en la formación que recibe el futuro profesional, como señala una de las entrevistadas con respecto a los nuevos cursos de Trabajo de Campo y Actividades pre-profesionales:

“Creo que el principal cambio es esta orientación hacia un trabajo de campo, el incluir el trabajo de campo y las prácticas pre-profesionales, lo que ya introduce elementos que van a ir generando una demanda distinta, un contacto con espacios en donde lo social tiene que plasmarse en productos” (Entrevista 3)

### **Características de la Toma de decisiones para el plan de estudios**

Sobre esta categoría se indagó respecto a las bases y fuentes para tomar decisiones, actores que intervienen, el proceso que se sigue hasta la aprobación y puesta en práctica de los cambios, oportunidad de las decisiones que se toman, relación entre la información evaluativa, la toma de decisiones y los cambios en el plan de estudios.

A nivel de la Facultad, distinguimos como actores en la toma de decisiones al Consejo de Facultad, presidido por el Decano o Decana. A esta instancia llega la solicitud e informe del Coordinador de la especialidad quien sustenta los cambios que deben ser aprobados por este Consejo. Entonces, la base que sirve de sustento a los miembros consejeros es el detalle del informe escrito que presenta la Coordinación que puede ser complementado con la solicitud de un informe oral ante el Consejo, para absolver cuestiones, preguntas o recibir las sugerencias.

Cabe señalar que este informe recoge los resultados de la evaluación y sirven de base para las decisiones que toma el Consejo de Facultad. La evaluación cumple con su función facilitadora de la toma de decisiones aportando elementos válidos y confiables.

A nivel de Vicerrectorado Académico, los actores que intervienen en las decisiones sobre planes de estudio, son el Vicerrector Académico, el equipo de la Dirección Académica de Asuntos Académicos (DAA) que cuenta con una instancia asesora denominada Comisión Permanente de Asuntos Académicos (CAA), que brinda asesoría y emite opinión favorable sobre las solicitudes presentadas por los Decanos:

“La comisión permanente de asuntos académicos la dirige el Vicerrector Académico, en este caso el Dr. Rubio, y cuenta con una oficina la Dirección de Asuntos Académicos DAA cuyo Jefe es el Ingeniero Zegarra, esta oficina tiene expertos (...). La comisión académica es una comisión asesora del Consejo Universitario, precisamente para la marcha académica de la Universidad. Otra cosa que es interesante de la CAA es que está conformada por personas de distintas unidades académicas de la Universidad”. (Entrevista 5)

Para realizar su labor, la CAA tiene en cuenta ciertos criterios que aplica a las modificaciones de planes de estudio o a la creación de los mismos, como son:

- Flexibilidad curricular, considerar la inclusión de 8 créditos de libre disponibilidad como electivos.

- Calidad académica y profesional,

“es el criterio de calidad de mejorar la formación académica y profesional de los usuarios, de los estudiantes, eso por una parte, esto es importantísimo”. (Entrevista 5)

- Cantidad de créditos en el plan de estudios, que no se sobrepase el número de créditos que amerita una formación académica y profesional.

- Coherencia de las modificaciones con el perfil profesional.

“realmente los cambios que se solicitan dentro de este marco de calidad tengan un sentido riguroso de responder al perfil profesional que ha planteado la facultad”. (Entrevista 5)

- Formación humanista, que se asegure una formación básica en Filosofía, Lengua, Matemática y Teología.

“El fundamento de la formación humanista no debe dejar de tener en cuenta una cierta formación básica en filosofía, lengua, Matemática y Teología. El Consejo Universitario definió una norma que todas las carreras deben tener un curso de deontología profesional o de ética” (Entrevista 5)

No tenemos la certeza de que estas recomendaciones estén al alcance de los coordinadores de especialidad para que puedan ser considerados en los procesos de revisión y propuesta de cambios en el plan de estudios. Probablemente, los decanos que participan del Consejo Universitario tengan conocimiento de estos criterios o recomendaciones, en todo caso, sería

importante que la DAA difundiera los mismos a las Facultades en cada cambio de gestión de Decanato y Consejo de Facultad. Así se lograría una mayor unidad de criterio en las modificaciones de planes de estudio.

La aprobación de cambios en el plan de estudios de la carrera sigue una serie de procedimientos e instancias de aprobación antes de llegar al Consejo Universitario, quien dictamina la aprobación que luego es registrada y comunicada para proceder a su ejecución.

El proceso que se ha seguido en la carrera que constituye nuestro caso, con respecto a los cambios en el 2004-2007 ha cumplido todas las instancias señaladas. Particularmente en los cambios 2006-2007, como hemos indicado, la participación del colectivo de docentes es una fortaleza que destacamos en la carrera. Como se indicó hubieron dos etapas en este proceso de reforma curricular, al finalizar cada una se llevó a cabo un Encuentro en el cual se puso en plenario los acuerdos de cambios en el plan de estudios.

Seguidamente, la coordinadora elevó la propuesta a la Decana, quien presentó el asunto ante el Consejo de Facultad. En esta instancia se revisa, se discute y se aprueba, puede suceder que se sugieran reajustes o cambios, que deberán ser introducidos para que en próxima sesión del Consejo se vuelva a revisar y si está conforme, sea aprobado.

“Cuando llega, llega al Consejo de Facultad la propuesta de modificaciones que como no es una modificación de la estructura del plan, (...) llega ahí, ahí lo discutimos, incluso la coordinadora es invitada a presentar a sustentar los cambios, pero como digo es más un proceso interno de revisión dentro de la especialidad (...), pero no era una propuesta de cambio estructural digamos, llegó y se aceptaron los cambios”. (Entrevista 5)

Luego, la Decana envía la propuesta para su estudio y aprobación al Vicerrector académico. El Vicerrector sigue trámite a la Dirección de asuntos académico quien deriva al Comité Permanente de Asuntos Académicos. Este comité es el encargado de velar porque el documento esté acorde con los principios institucionales y los que se tienen para los asuntos académicos de planes de estudio según meta de la PUCP. Con opinión favorable de este

comité, el director de la DAA presenta para su consideración ante el Consejo Universitario, quien es la instancia que tiene la última palabra.

“Desde la comisión académica pasa a consejo con una opinión favorable o se dice la Comisión Académica se abstiene o no estamos de acuerdo, se invita a los gestores del cambio, de las modificaciones, de la creación de la nueva facultad. Se les da sugerencias, las revisan y vuelven a enviar su documento. De allí pasa al Consejo Universitario. Normalmente todo lo que llega con opinión favorable lo aprueba. Normalmente”. (Entrevista 5)

Luego se informa del dictamen a la decana quien ya puede ejecutar los cambios aprobados aunque se debe esperar la aprobación del Acta de Consejo Universitario en la siguiente sesión y que le sea comunicada oficialmente.

En relación a los plazos, la DAA ha determinado unas fechas para que las Facultades presenten al Vicerrectorado Académico sus propuestas de modificaciones de planes de estudio, en función al calendario de procesos de matrícula para que el estudiante cuente con la información necesaria y actual sobre su plan de estudios y pueda matricularse con pleno conocimiento; asimismo, considera que los departamentos puedan hacer la provisión de docentes que se requieran:

“Normalmente se debe presentar las modificaciones con el tiempo suficiente para que los procesos de preparación a la prematrícula y matrícula esté todo previsto, por ejemplo en el segundo semestre, lo normal es que las facultades presenten sus modificaciones hasta el mes de octubre, como tope porque ya noviembre es de preparación inmediata. Solamente sería hasta octubre”. (Entrevista 5)

“Se tiene como plazo para el I semestre: fines de octubre y el II semestre: mayo. En la práctica no siempre se respeta los plazos, puede llegar en otras fechas y se atiende”. (Entrevista 4)

Este es un aspecto positivo de la DAA, en cuanto facilitar la buena marcha de los procesos académicos,

“Un criterio del Vicerrector Académico que dirige la CPAA es el facilitar no solo la mejor marcha desde un punto de vista de la gestión, sino facilitar las mejoras de carácter académico y profesional para la mejor formación de los estudiantes”. (Entrevista 5)

Hay una serie de instancias que van asegurando la idoneidad de los cambios en los planes de estudios, que va de abajo hacia arriba, es decir desde el gobierno de la Facultad, al Vicerrectorado Académico y por último al Consejo Universitario. De esta manera se asegura que se respeten los criterios y

principios institucionales y se asegure una formación académica y profesional de excelencia.

Una cuestión importante que se consideró en las entrevistas era si las decisiones tomadas en relación a los cambios en el plan de estudios de la carrera habían resultado oportunas. Al respecto, las respuestas reflejan de algún modo cierta incertidumbre, por un lado los cambios propuestos debían hacerse, fueron oportunos pero el proceso en si, que es tan demandante en tiempo y recursos, deja la inquietud de que pudo orientarse al proceso de acreditación. En todo caso, es una llamada a resolver lo que está pendiente en la carrera, que hemos mencionado en un apartado anterior.

“Para mi era el momento, lo que pasa es que de repente debió coincidir con la acreditación pero eso a la vez que yo misma no quise porque se hablaba de la acreditación y en el momento que yo pregunté dijeron: [la carrera] no está en acreditación, me parece que fue una decisión de la Facultad”. (Entrevista 1)

“Yo creo que no estamos rezagados pero tampoco necesariamente nos adelantamos, creo que estamos tratando de adelantarnos pero como te explico hay una discusión interna nuestra no resuelta, o sea hacia cual es nuestra orientación, académica, de investigación o profesionalizante (...) no sabemos como leemos la realidad tampoco, quizá esta lectura de no mirarnos desde dentro, sino hacia fuera nos va a permitir decir cómo ven al [profesional]”. (Entrevista 2)

Para cerrar esta categoría sobre características de la toma de decisiones, podemos señalar que es un proceso participativo y deliberativo, que pasa por diversas instancias, las cuales van asegurando la calidad de la formación profesional. Los procedimientos son únicos y se tienen plazos determinados, pero no inflexibles si el caso es justificado. La base o fuente para decidir la aprobación de los cambios en los planes de estudios tienen como referente el proceso evaluativo curricular. Por último, los criterios que se esperan deben ser aplicados en los planes de estudio de las carreras de pregrado deben ser difundidos oportunamente a los que participan en la gestión curricular.



### Impulsores del cambio

A partir de la dinámica de evaluación curricular y los cambios realizados en el plan de estudios de la carrera analizada, podemos reconocer los siguientes impulsores del cambio curricular:

En la comunidad académica hay una “tradición” de evaluación, de revisar lo que se ofrece como formación en el plan de estudios. Se comprende y asume la evaluación como un proceso permanente y orientado a la mejora de la formación. En esta carrera se ha afianzado una cultura de evaluación. Se tiene canales de comunicación abiertos a las sugerencias o propuestas tanto de estudiantes como de los docentes que se alcanza a la coordinación de la especialidad.

Se reconoce el rol del coordinador de la especialidad, quien ejerce un liderazgo distributivo, basado en la participación, el consenso y negociación. Asimismo, se reconoce su experiencia, compromiso y capacidad de trabajo en la conducción de procesos evaluativos y en el seguimiento de los cambios.

La participación e involucramiento de los docentes, en cuanto a su compromiso y dedicación en forma voluntaria a las tareas que se le solicitan ya sea como coordinadores o miembros de alguna comisión de trabajo. Cuentan con experiencia de la reforma curricular del 95.

La voluntad política de las autoridades, en este caso del decanato quien se muestra a favor de la evaluación curricular y participa en el proceso. Asimismo, procura facilitar el trabajo y los fondos que se requieran. Su confianza en la labor de la coordinación es una señal positiva e importante para el clima y compromiso de la comunidad docente.

La participación de los estudiantes quienes son copartícipes en el proceso evaluativo y comprometidos en la mejora de su formación. Cuentan con canales establecidos para hacer llegar permanentemente sus aportes.



La combinación de una demanda académica y burocrática. En este caso, coincidió la demanda de los docentes por conocer y evaluar el currículo después de 10 años con la demanda del decano y jefe de departamento de revisar el plan de estudios.

La estrategia de evaluación tomó en cuenta las prioridades en cuanto qué se debía revisar y qué resultados se esperaban alcanzar; asimismo, se generó una dinámica de trabajo sistemático, colectivo, participativo, de deliberación y consenso.

La oportunidad de realizar “entradas reflexivas”, es decir, reconocer las líneas de discusión en el campo académico, qué se espera de la carrera, qué expectativas tiene la comunidad (docentes y estudiantes), cuáles son las preocupaciones actuales, entre otros, como una actividad de sensibilización y diagnóstico importante antes de pensar en qué cambios debe hacerse.

El estímulo y reconocimiento por la labor realizada de la coordinación y el cuerpo de docentes, por parte del Decano y del Consejo de Facultad.

Las facilidades que otorga la Dirección de Asuntos Académicos para atender las solicitudes de cambios de las facultades cuando llegan en otros plazos. Además, se tiene establecido las instancias y el proceso que debe seguir una propuesta de modificaciones en los planes de estudio.

La posibilidad que ofrece la Universidad de preparar y formar a los docentes en las capacidades que requieran para participar en los procesos de acreditación y de estándares institucionales.

El seguimiento o monitoreo a los cambios introducidos que es encargado a la coordinación de la especialidad, quien puede constatar el funcionamiento de los cambios según los resultados esperados e informar y proponer si se requiere de ajustes.

### Restrictores del cambio

Llevar adelante un proceso de evaluación curricular continuo requiere asegurar ciertas condiciones tanto para implementar los cambios como para introducir nuevos cambios. En la carrera analizada podemos identificar elementos que actuaron como restrictores en el período estudiado: el tiempo de dedicación, el presupuesto, la conformación del equipo evaluador, el enfoque de currículo como plan de estudios, el desgaste en el consenso y las resistencias al cambio.

Cuando se emprende una renovación o una reforma curricular el tiempo que deben disponer todos aquellos que participen así como el manejo de un presupuesto solvente son dos condiciones importantes y necesarias, como sugiere uno de los entrevistados:

“hay que hacer un esfuerzo de inversión de tiempo y de dinero para poner a una planta de profesores a pensar sobre su tarea y eso tiene que marcar una ruptura, un alto, dedicar unas vacaciones o una salida; mientras es durante el trabajo poco se puede hacer, o especializar o liberar a dos personas para que hagan una buena revisión y eso no se ha hecho, se supone que esta planificación de la universidad para hacer eso, debería permitirlo”. (Entrevista 3)

Por ello, se sugiere determinar cuál sería la mejor opción para liberar de ocupaciones cotidianas al grupo de docentes que tendrían bajo su responsabilidad la conducción del proceso, ya sea otorgando horas en el plan de trabajo u otra estrategia que les permita concentrarse en la tarea evaluadora.

Sobre la misma cuestión, otro elemento restrictor fue las agendas personales de los docentes, en tanto tienen compromisos académicos adquiridos que puede interferir con las actividades fijadas y ocasionar la pérdida de continuidad, que les significará un mayor esfuerzo para “engancharse” nuevamente y su participación se vea limitada.

De otro lado, la conformación del comité central puede ser un elemento restrictor en cuanto no se logre constituir un equipo que asuma el liderazgo y funcione según los requerimientos de esta labor. En el caso que estudiamos, este comité central no funcionó y sólo quedó la Coordinadora y dos asistentes

de apoyo, sintiendo la falta de otros miembros en el Comité central. Por ello sugerimos conformar un comité o comisión central de evaluación que debe estar integrado por la coordinación de la especialidad, por lo menos dos docentes que hayan sido capacitados y personal de apoyo. La dirección ejecutiva la tendría la Coordinación de la especialidad y la dirección general, el decano de la Facultad. Los miembros de esta comisión central deben contar con el tiempo suficiente y ser liberados de ciertas actividades cotidianas.

El enfoque del currículo entendido como plan de estudios incide en la comprensión de la evaluación como aquella que da cuenta de los componentes de dicho plan, es decir está centrado en el currículo prescrito, no se logra integrar con la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir con el currículo vivido. Este enfoque restringe la comprensión del currículo como propuesta y puesta en práctica, como currículo formal y real, según hemos señalado.

Un riesgo de llevar adelante una dinámica participativa es que obliga a intensas fases de negociación pudiendo incidir en una ralentización de los procesos de cambio. Este aspecto de la participación aunque es positivo debe manejarse con cuidado para que no se convierta en reuniones tediosas e infructuosas que desmotiven la participación.

Por último, se tuvo que enfrentar resistencias al cambio que se manifestaron en actitudes de poca crítica o posturas defensoras de lo establecido. Ante ello reconocemos el manejo de la coordinación que supo acoger a este grupo de docentes y encaminar el trabajo.

A lo largo de este análisis nos hemos ocupado de la evaluación procesual del currículo, aquella que se lleva a cabo en el momento del desarrollo o puesta en funcionamiento del currículo de formación profesional. La comprensión de su dinámica, a propósito del estudio de caso de una carrera, nos permitió un mayor conocimiento sobre el enfoque curricular y de evaluación que está en la base de las decisiones metodológicas y la obtención de los resultados que orientaron los cambios en el plan de estudios de dicha carrera, en el periodo

2004-2007. De igual manera, nos permitió identificar el tipo de demandas y las razones que desencadenan la evaluación curricular, la percepción de su importancia, el conocimiento y la participación de los actores en el proceso evaluativo, que configuran una forma particular de evaluar el currículo de una carrera en una institución educativa a nivel superior.

Asimismo, nos hemos acercado a las preocupaciones, expectativas, motivaciones, a los temas pendientes y los nuevos retos que debe enfrentar la comunidad académica de la carrera estudiada, para asegurar la calidad de la formación que ofrece.

Otro objetivo de la investigación fue reconocer el proceso que se sigue en la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de una carrera. El estudio de caso nos permitió conocer cómo se da este proceso, sus características y las instancias que participan. En este punto, el estudio cuantitativo previo, amplió nuestra mirada, aportando información sobre el número de cambios y niveles de cambio ocurridos en las carreras de pregrado que ofrece una institución educativa a nivel superior, asimismo, analizamos qué variables y en qué grado se asocian con los cambios en el plan de estudios. De ambos estudios, comprendimos que el proceso evaluativo es multi-referencial, es decir, está expuesto a diversos factores externos e internos, algunos impulsores y otros restrictores que intervienen en la dinámica de evaluación curricular e inciden en las modificaciones que se proponen en los planes de estudio de una carrera.

## CONCLUSIONES

En esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones que se presentan en orden para responder a las preguntas específicas que motivaron este estudio:

1.- Los cambios en los planes de estudio de las carreras de pregrado efectuados en el periodo 2004 al 2007, para el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, no se explican por la correlación entre las variables determinadas en esta investigación relativas a la carrera, a ciertos elementos del plan de estudios o a los actores. Los resultados indican sólo una asociación moderada a fuerte en la cantidad de cursos que se dictan en un semestre o anualmente en una carrera. Las otras variables se perfilan con una relación moderada a pequeña o débil como es el caso del total de docentes que dictan en una especialidad, el número de estudiantes y las carreras en proceso de evaluación; mientras que la variable número de créditos no presenta relación y se encontró una relación inversa en la variable antigüedad de la carrera. Estos resultados nos permiten afirmar que los cambios en los planes de estudio de las carreras obedecen a otros factores o variables que solos o en concurrencia pueden tener influencia, relacionados con el ámbito institucional (por ejemplo, políticas institucionales, formación del recurso humano, apoyo de agentes externos), con las demandas externas (nuevas exigencias laborales, avances en el conocimiento, redefinición del campo profesional, posicionamiento en el mercado, entre otras) o propios de la dinámica de la facultad (cultura evaluativa, percepciones y motivaciones, liderazgos y grupos, niveles de participación y compromiso, etc.) .

2.- Para el caso de las carreras de pregrado estudiadas, los resultados revelan que durante los años 2004, 2005, 2006 y 2007 se han dado cambios en los planes de estudios de las carreras en distintos niveles, siendo los niveles de cambio 3 y 1 los que han sucedido en mayor porcentaje. Asimismo, se comprueba que el mayor número de cambios en los planes de estudio se ubica en las carreras que provienen de Estudios Generales Letras, a comparación de las carreras que provienen de Estudios Generales Ciencias o

aquellas que tienen canal de ingreso propio. Sin embargo se tiene un grupo de carreras que no han realizado ningún cambio o sólo uno en sus planes de estudio durante el periodo que comprende esta investigación. Por lo tanto, se ha logrado identificar el número y nivel de cambio en cada una de las carreras de pregrado, lo cual permitirá un mejor seguimiento del currículo y de la evaluación curricular que se realiza en cada carrera y por facultades.

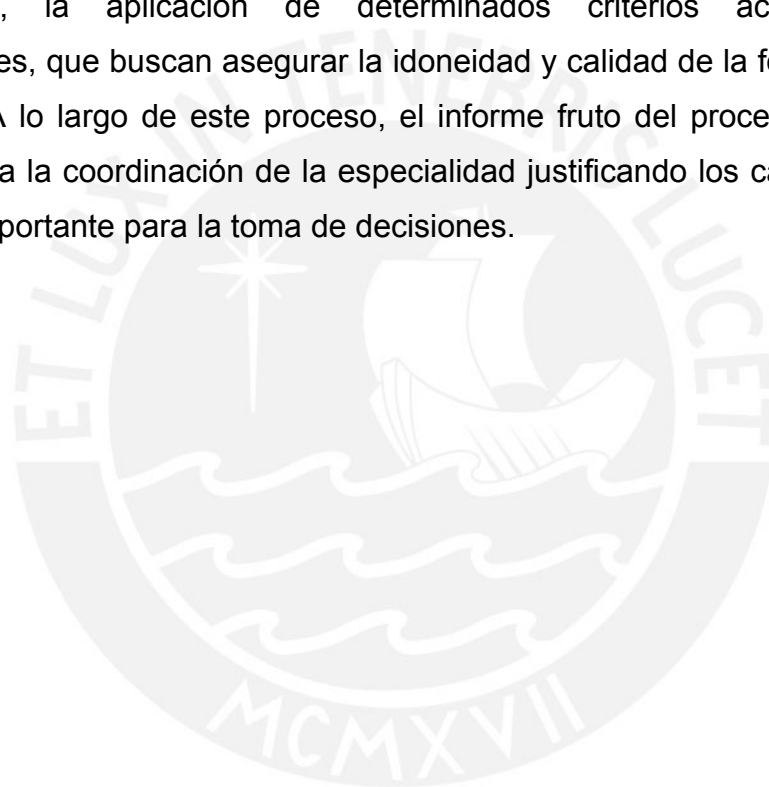
3.- Nuestro caso de estudio, que corresponde a una carrera de pregrado, nos permitió una mayor comprensión del fenómeno de la evaluación curricular y del proceso de la toma de decisiones que conducen a las modificaciones en el plan de estudios de dicha carrera. En primer lugar, la dinámica de evaluación procesual del currículo ha estado dependiente de los responsables de la carrera en su conducción y seguimiento, esta se ha llevado a cabo por una demanda académica y burocrática pero interna (desde dentro hacia fuera) aunque ello no significa que se haya dejado de lado el contexto social o las necesidades del país pero ha prevalecido más razones de tipo académico y no se ha considerado las demandas del mercado. En segundo lugar, la evaluación del plan de estudios es permanente, se reconocen como una comunidad con tradición en la evaluación, entendida esta como un proceso orientado a la mejora de la formación académica y profesional. En tercer lugar, han desarrollado una estrategia para conducir la evaluación del plan de estudios caracterizada por ser sistemática y organizada en comisiones de trabajo, muy participativa, que genera consensos y acuerdos sobre los cambios a realizarse y está en función a resultados. Esta dinámica ha favorecido en los participantes -tanto autoridades, docentes como estudiantes- experiencias y nuevos conocimientos que luego son transferidos a otros procesos evaluativos.

4.- En la dinámica de evaluación procesual curricular para nuestro caso de estudio se han identificado elementos impulsores y otros restrictores de los cambios curriculares. Entre los elementos impulsores están el liderazgo distributivo de la coordinación, los espacios y canales de comunicación y participación, el apoyo y compromiso del decano, la experiencia y cultura evaluadora. Entre los elementos que inhiben, causan resistencia o neutralizan el proceso de evaluación curricular se tienen la disposición de tiempo y



recursos económicos, el contar con la debida formación o conocimiento sobre procesos evaluativos y curriculares, la resistencia al cambio de un grupo de docentes y el desgaste que significa un proceso continuo de negociaciones; estos elementos deben ser tomados en cuenta para nuevas situaciones.

5.- En relación a las características en la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de la carrera de pregrado seleccionada podemos afirmar que en la aprobación de los cambios curriculares participan distintas instancias que van asegurando, a través de la discusión y deliberación, la aplicación de determinados criterios académicos e institucionales, que buscan asegurar la idoneidad y calidad de la formación que se brinda. A lo largo de este proceso, el informe fruto del proceso evaluativo que presenta la coordinación de la especialidad justificando los cambios es un referente importante para la toma de decisiones.



## RECOMENDACIONES

En cuanto a nuestro objeto de estudio alcanzamos las siguientes recomendaciones:

1.- Difundir en la comunidad académica una dimensión integral del currículo que no se vincule solo al plan de estudios, esto es al currículo prescriptivo, sino también al currículo real aquel que se desarrolla en las aulas y en las prácticas concretas. En consonancia, manejar un enfoque de evaluación integral y comprensivo. Este cambio de concepción de lo que es un currículo de formación profesional debe considerarse desde el modelo educativo que propone la Universidad, en la normativa vigente y en la cultura organizacional.

2.- Se recomienda que antes de que una especialidad o carrera inicie un proceso de acreditación o estándares institucionales, se tome en cuenta el acumulado histórico sobre evaluación del currículo y las modificaciones de planes de estudio. Es decir se indague sobre: tipo de cambios producidos, intencionalidad, fuente del cambio, estrategia de desarrollo, elementos impulsores y restrictores de las innovaciones. Con ello se tendrá un mejor conocimiento del contexto para poder comprender la cultura propia de dicha especialidad.

3.- Un asunto importante será indagar sobre el sentido de la formación de la especialidad, la definición de lo que es dicha profesión, el campo profesional y laboral a partir de las representaciones que tienen los directivos, docentes y estudiantes de dicha carrera así como del análisis del currículo a través de la Lógica de construcción, Lógica de traducción formal y real y la Lógica de consumo, como herramienta de análisis metodológico para la evaluación curricular.

4.- Se sugiere un estudio diacrónico que abarque un período más amplio y permita aportar otros elementos sobre la evolución histórica de cambios y

niveles de cambio de los planes de estudio de las carreras. Esto debe registrarse en una Ficha consolidado de cada especialidad que pueda servir de consulta y referencia del proceso de cambios que muestra una carrera.

5.- La clasificación sobre los niveles de cambios que hemos optado tiene en cuenta la extensión y profundidad de los cambios dando lugar a cuatro niveles: nivel 1 (ajuste), nivel 2 (epitelial), nivel 3 (aislado) y nivel 4 (transformacional). Esta clasificación es una herramienta de investigación que en las facultades puede ser útil a los que toman decisiones sobre el currículo, porque les permite contar con una referencia sobre el nivel de cambio que se está adoptando y justificar la necesidad del mismo, así como establecer las consecuencias que dicho cambio trae consigo a nivel de todo el currículo.

6.- Se debe fortalecer las capacidades para el cambio en los miembros de las facultades. Esto a dos niveles: capacitar con una formación teórico-metodológica básica en procesos de evaluación y acreditación, a través de cursos de capacitación, para que puedan ser agentes facilitadores cuando este proceso se inicie en su facultad. El otro nivel, es considerar que cuando los cambios e innovaciones se produzcan se debe atender la preparación de los docentes que requieran perfeccionamiento, reciclaje o apoyo para emprender nuevas líneas de trabajo y puedan responder a las nuevas demandas.

Sugerimos en relación a la metodología empleada:

1.- Para próximos estudios de carácter cuantitativo se sugiere realizar correlaciones múltiples entre variables que permita establecer otros hallazgos.

2.- En el estudio de caso, se propone recoger la visión de la dinámica curricular a partir de otros actores como docentes y estudiantes. Con ello, se podrá lograr una mayor comprensión de esta dinámica y contribuir en la mejora del proceso de evaluación curricular.

En cuanto a otros temas de investigación:

1.- Consideramos que estos resultados no agotan las posibles variables que pueden asociarse a los cambios en los planes de estudios de carreras de pregrado. Por lo que a partir de estos hallazgos se puede considerar otras variables en especial que consideren la influencia exterior, por lo que puede ser una línea de trabajo futuro.

2.- Por último, consideramos que la clasificación sobre niveles de cambio a nivel curricular y del plan de estudios puede validarse en otros estudios para confirmar los límites que ubican un cambio en un nivel y no en otro.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABDALA, Carolina  
2004 “Currículum y Enseñanza Universitaria: Posibilidades y Límites de las reformas de planes de estudio”. Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. La Universidad como objeto de Estudio (Tucumán) [en línea] Consulta 4 de febrero 2008.  
<[http://rapes.unsi.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/44.htm](http://rapes.unsi.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/44.htm)>
- ALIAGA, José  
2007 “El proceso de la investigación educativa. Segunda Unidad Didáctica”. Curso: *Métodos y Técnicas de Investigación Educativa*. Lima: Facultad de Educación de la PUCP.
- BARRÓN, Concepción , Ileana ROJAS y Rosa Ma. SANDOVAL.  
1996 “Tendencias en la formación profesional universitaria en educación”[en línea]. *Perfiles Educativos* .Enero-marzo, número 71.Consulta:10 de junio de 2008.  
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13207107.pdf>>
- BEE, Sng  
2008 Surface or deep change? How is a curriculum change implemented at ground level? [en línea] *International Journal of Educational Management*. Vol. 22,Nº 1,pp. 90-106. Consulta: 19 de agosto de 2008.  
<<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0600220106.pdf>>
- BOLSEGUÍ, Milagros y Antonio FUGUET  
2006 “Cultura de evaluación: una aproximación conceptual” [en línea] *Investigación y Postgrado*. Año/vol. 21,número 001,pp. 77-98. Consulta: 5 de julio de 2008.  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872006000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100004&lng=en&nrm=iso)
- BROOKER, Ross y Anne CLENNETT  
2006 “Curriculum knowledge and understanding change: Two significant discourses in Health and Physical education curriculum making in contemporary school education” [en línea]. Paper presented at the Australian Association for research in Education Conference, Adelaide. Consulta: 20 de setiembre 2008.  
<<http://www.aare.edu.au/06pap/bro06796.pdf> >
- BURKE, Johnson y ONWUEGBUZIE, Anthony  
2004 “Methods Research: A Research Paradigm whose time has come” [en línea]. *Educational Researcher*, Vol 33, Nº 7 pp. 14-26.Consulta 22 de Julio 2008.  
<<http://www.jstor.org/stable/3700093>>
- CASANOVA, María Antonia  
1992 La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- 1999 Manual de Evaluación Educativa. España: Editorial La Muralla

- CASTILLO, Santiago  
2002 Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. Capítulo 1. En Castillo S. (Coord.) *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- 2003 *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A
- CEVALLOS, Juan Manuel  
2003 Hacia una reforma universitaria. En GARCÍA, Oscar (compilador). *Hacia una nueva Universidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la UNMS. Pp. 225-238.
- COLL, César  
2003 El currículo universitario en el siglo XXI. En MONEREO, Carles y Juan Ignacio Pozo (eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Editorial Síntesis. Pp.271-283
- COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA  
2004 Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado. Documento de Trabajo N°1. Consulta 26 de junio de 2008.  
[www.fing.edu.uy/institucion/comisiones/claustro/sne/taller5/PropFlexCurric..pdf](http://www.fing.edu.uy/institucion/comisiones/claustro/sne/taller5/PropFlexCurric..pdf)
- CRESWELL, John  
2003 *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- DE ALBA, Alicia  
1995 *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Niños y Dávila Editores.S.R.L
- DE MIGUEL, Mario  
2004 "Adaptación de los planes de estudio a la convergencia europea". [en línea]. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consulta: 20 de junio de 2008.  
<<http://www.ub.es/geologia/recursos/documents/%20Planes%20de%20estudio%20ante%20el%20EEES%20MEC%202004.pdf>>
- DIAZ BARRIGA, Ángel  
2003 "Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas".[en línea] *Revista electrónica de investigación y educativa*. Vol 5 n° 2. Consulta: 28 de junio 2008.  
<<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>>
- DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y ACREDITACION UNIVERSITARIA  
2005 Modelo de autoevaluación con fines de mejora de las carreras universitarias. Lima: Asamblea Nacional de Rectores. Consulta: 2 de julio de 2008.  
<[http://www.anr.edu.pe/acreditacion/index.php?option=com\\_content&task=view&id=15&Itemid=30](http://www.anr.edu.pe/acreditacion/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=30)>



- DUCOING, Patricia  
2005 Formación Profesional. Capítulo 10. En *Sujetos, actores y procesos de Formación. Tomo II*. México: Grupos Ideograma editores. Consulta: 9 de junio de 2008.  
<<http://www.publicaciones.ipn.mx/PDF/1423.PDF>>
- FERNANDEZ, Jorge  
2001 Elementos que consolidan al concepto de profesión. Notas para su reflexión. [en línea]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Agosto, Vol 3, N°1. Consulta: 9 de junio de 2008.  
<<http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf>>
- FERRY, Guilles  
1997 Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- FULLAN, Michael  
2002 “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”. [en línea] En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002 1. Consulta: 2 julio de 2008.  
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>>
- GIL, Javier y Gregorio RODRIGUEZ, Eduardo GARCIA  
1996 Métodos de Investigación Cualitativa. España: Ediciones Aljibe.
- GOMEZ , Víctor Manuel y Jorge CELIS  
2004 “Factores de innovación curricular y académica en la educación superior” [en línea] *Revista Iberoamericana de educación*. N°33/9. Consulta: 14 de julio de 2007.  
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/773Gomez.PDF>>
- HAWES, G. y DONOSO, S  
2003 Currículum Universitario. Características, Construcción, Instalación. Documento de Trabajo 2003/03. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional-Proyecto Mecesus TAL 0101. Consulta: 6 de enero de 2008.  
<[www.otalca.cl/mecesus/html/proyecto](http://www.otalca.cl/mecesus/html/proyecto)>
- HARGREAVES, Andy  
2003 Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Ediciones Morata. Cuarta edición.
- HERNANDEZ, Ana  
2007 “Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico”. [en línea] *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-diciembre N° 12. pp. 51-82 Consulta: 8 de marzo de 2008  
<[http://saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista12\\_07/articulo3.pdf](http://saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista12_07/articulo3.pdf)>

- HERNANDEZ, Roberto y Carlos FERNANDEZ, Pilar BAPTISTA  
2000 Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. Segunda Edición.
- HERNANDEZ, María Lourdes  
2003 Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. 301 págs. Recensión. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol 1, núm. 2. 2003. Consulta 9 de julio 2008  
<<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Rec1.htm>>
- HORRUITINER, Pedro  
2006 "El reto de la transformación curricular." [en línea] *Revista Iberoamericana de Educación* N° 40/3-25 de octubre. Consulta: 26 de junio de 2008  
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/1524Silva.pdf>>
- IBARRA, Luis y María del Carmen DIAZ, María del Carmen GIGLIO  
2007 "Elementos de un modelo de evaluación curricular universitario". Ponencia presentada IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. (México). Consulta: 23 de junio de 2008.  
<<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat02.htm>>
- IMBERNÓN, Francisco  
2000 Un nuevo profesorado para un nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 38, Agosto. pp. 37-46 Consulta: 18 de junio de 2008  
<[dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=118068&orden=67420](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118068&orden=67420)>
- INCIARTE, Alicia y CANQUIZ, Luisa.  
2001 "Análisis de la consistencia interna del currículo". [en línea]. *Informe de investigaciones educativas*, Vol. 15, No. 1 y 2, Año 2001. Consulta: 8 de marzo de 2008.  
<<http://biblo.una.edu.ve/una/anali/texto/iee2002v15n1-2p79-90.pdf>>
- KARSETH, Vertí  
2006 "Currículum restructuring in higher education after the Bologna Process: a new pedagogic regime?". [en línea]. *Revista Española de Educación Comparada* N° 12 PP. 255-284. Consulta: 26 de diciembre de 2008.  
<<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1209.pdf> >
- KENT, Rollin (Compilador)  
2002 Las Políticas de Evaluación. En Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos. México: Fondo de cultura económica.
- LEITE, Denise et ál.  
2006 "Students' perceptions on the influence of institutional evaluation on universities" [en línea]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Volume 31, Number 6, December. Consulta: 16 de abril de 2008.  
<<http://ejournals.ebsco.com/Articke.asp?ContributionID=9115989>>

- LITWIN, Edith  
2006 Currículo universitario. Debates y perspectivas. Asesoría Pedagógica. Sección Difusión Científica. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires. UBA. Consulta: 14 de febrero de 2008  
<[asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=secciones-asesoria/difusi-n-cient-fica](http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=secciones-asesoria/difusi-n-cient-fica)>.
- MALAGÓN , Luis Alberto  
2004 “El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad”. [en línea]. *Revista ierRed*. Vol 1 N° 1 (Julio-Diciembre de 2004). Consulta: 17 de diciembre de 2007.  
< <http://revista.iered.org>>
- MATEO, Joan  
2000 La evaluación del currículum. Capítulo IV. En La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-HORSORI.
- MARCANO, Zoraida  
2001 Propuesta para el cambio curricular en las Escuelas de Educación de las universidades autónomas venezolanas. [en línea] *Opción*. Agosto, Año/vol. 17, número 035. Universidad del Zulia-Venezuela. Consulta 17 de julio 2007.  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31003505>
- MONTEIRO, Elisabete  
2005 “Universidad y currículo: nuevas perspectivas”. [en línea] *Revista Perfiles educativos*, julio Vol 27, N° 109-110. Consulta: 27 de junio de 2007.  
< <http://scielo.unam.mx/scielo.php>>
- MOORE, Rob  
2001 “Policy-driven curriculum restructuring: academics identities in transition?”. Paper presented at the Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster University, 16-18 July 2001. Consulta: 13 de diciembre de 2008.  
<<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001803.htm>>
- 2003 “Curriculum restructuring in South African Higher Education: academic identities and policy implementation”. [en línea]. *Studies in Higher Education*; Aug 2003, Vol. 28 Issue 3, p.303-320. Consulta: 23 de abril de 2008.  
<<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a713696335~db=all>>
- MOTOS, Tomás  
2002 Innovación del currículo. Proyecto Docente. (no publicado). [en línea] Consulta: 9 de julio 2008.  
<<http://personales.unican.es/osorojm/ficheros/INNOVACIÓN/InnovaciónMotos.pdf>>
- NIEWEG, Michael  
2004 “Case study: innovative assessment and curriculum redesign”. [en línea] *Assessment & Evaluation in Higher Education*; April 2004, volume 29, Number 2. Consulta: 16 de abril de 2008.  
<<http://ejournals.ebso.com/direct.asp?ArticleID=PEF40MJ5CA34C77EPDAV>>

- NOLLA, Nidia  
1998 "Modelo de evaluación de un plan de estudios para las especialidades médicas y estomatológicas". [en línea] *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. v.12 n.2, julio-diciembre. Consulta: 12 de junio de 2008.  
<[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21411998000200005&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411998000200005&lng=es&nrm=iso)>.
- O'DOWN, Gregory  
2002 "The evaluation of change: The role of evaluation in the curriculum renewal process".[en línea] *Curriculum Innovation, Testing and Evaluation: Proceedings of the 1st Annual JALT Pan-SIG Conference*. Kyoto, Japan. Consulta: 12 de octubre de 2008.  
<http://www.jalt.org/pansig/2002/HTML/ODowd.htm>
- PEREZ, Yunier  
2006 El desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores: ¿proceso o resultado? [en línea] *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 39, Nº. 6, Consulta: 9 de junio de 2008.  
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/1346Perez.pdf>>
- PIRES, Sueli y LEMAITRE, María José  
2008 Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y El Caribe. Capítulo 8. Consulta: 10 de junio de 2008  
<[http://www.cres2008.org/common/docs/doc\\_base/CAPITULO%2008%20Pires.doc](http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO%2008%20Pires.doc)>
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
2003 Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Secretaría General. Publicado el 30 de abril de 2008. Consulta: 9 de octubre de 2008.  
< <http://www.pucp.edu.pe/documento/pucp/estatuto.pdf>>
- 2006 *Plan Estratégico Institucional 2007- 2010: Formación en tiempos de cambio*. Lima: Dirección de Comunicación Institucional PUCP.
- 2007 *Plan de Estudios 2007. Facultad de Ciencias Sociales*. Lima: PUCP
- PORRAS, Raúl  
2007 Notas para el estudio de la formación profesional en Perú. En *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Consulta: 10 de junio de 2008  
<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/04PLavalle.pdf>>
- RIVAS, Martha Remedios  
2008 "La formación y su complejidad semántica" [en línea] *Investigación Educativa Duranguense*. Enero, Nº 8. Consulta: 10 de junio de 2008.  
<<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/invedu08.pdf>>

- ROHLEHR, Betty  
2006 "Características del currículo y la gestión curricular: un estudio". En el Currículo a Debate. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- ROCCO, Tonette y Linda BLISS, Suzanne GALLAGHER & Aixa PEREZ-PRADO  
2003 "Taking the next step: Mixed Methods research in Organizational Systems". Information Technology, Learning, and Performance Journal Vol 21, 1. Spring. PP. 19-29. [en línea] Consulta: 26 de diciembre de 2008.  
<<http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf> >
- RUIZ, José María  
1996 "Evaluación del currículo". En *Teoría del currículo: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. pp.197-250
- RUIZ, Estela y Javier, VALENCIA  
1990 Aplicación de un modelo de evaluación curricular cualitativa: un camino a seguir. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado. Año 6, N°18, marzo 1990. Consulta: 21 de octubre de 2008  
<<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/18/37.pdf>>
- RUIZ, Estela y Javier, VALENCIA, Alfredo, TEZOCO  
1988 Propuesta teórica metodológica de evaluación curricular para el nivel de Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, UNAM. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado. Año 4, N° 12, setiembre 1988. Consulta: 21 de octubre de 2008  
<<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/12/13.pdf>>
- SAN FABIÁN, José Luis  
1996 "La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación". Capítulo VI. En *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A. pp 203-231.
- SANTOS Miguel Ángel  
2003 Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea Ediciones SA.
- STUFFLEBEAM, Daniel y Anthony, SHIKFIELD  
1987 Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- VALENZUELA, Gloria  
2007 Validez de una propuesta de evaluación de programas académicos en educación superior. Ponencia en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consulta: 4 de febrero de 2008  
<<http://www.cecyt14.ipn.mx/congreso/httdocs/aplicacion/sec01.htm>>



- VELAZQUEZ, Ángel y Nérida, REY  
2005 Gestión Curricular y Educación Universitaria. Lima: UNMS, Gráfica B&H. S.R.L.
- VICERRECTORADO DE DOCENCIA  
2002 Evaluación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Lineamientos Generales. Consulta: 12 de febrero de 2008.  
<[www.upel.edu.ve/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/EvaluacCurricMedid.pdf](http://www.upel.edu.ve/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/EvaluacCurricMedid.pdf)>
- VILLA, Aurelio  
2006 "Identificación de competencias en la experiencia de la Universidad de Deusto". En *Educación Superior: Nuevos currículos para los Nuevos Tiempos*. N°10, 2ª Semestre año 2006. Consejo Superior de Educación de Chile. Consulta: 12 de febrero 2008  
<[http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones\\_seminarios\\_detalle.aspx?idPublicacion=55](http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_seminarios_detalle.aspx?idPublicacion=55)>
- WALKINGTON, Jackie  
2002 "A process for curriculum change in engineering education. European".[en línea] *Journal of Engineering Education*; Jun 2002, Vol. 27 Issue 2, p.133-148. Consulta: 19 de abril de 2008. <<http://www.tandf.co.uk/journals>>.
- WERNER , David  
2006 Educación Superior: Evaluación y cambio curricular en Estados Unidos.[en línea] En *Educación Superior: Nuevos currículos para los Nuevos Tiempos*. N°10, 2º Semestre año 2006. Consejo Superior de Educación de Chile. Consulta: 12 de febrero de 2008.  
<[http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones\\_seminarios\\_detalle.aspx?idPublicacion=55](http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_seminarios_detalle.aspx?idPublicacion=55)>
- WOLF, Peter y Art. HILL, Fred Evers  
2006 Handbook for Curriculum Assessment. [en línea].Teaching Supports Services. University of Guelph. Canadá: Ontario. Consulta: 22 de diciembre de 2008  
<<http://www.tss.uoguelph.ca/resources/pdfs/HbonCurriculumAssmt.pdf>>
- YURÉN, María Teresa  
2000 Formación y puesta a distancia. México: Editorial Paidós Mexicana.
- ZABALZA, Miguel Ángel  
2002 La enseñanza universitaria .El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- 2003a "Currículo universitario innovador.¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?" [en línea]. III Jornada de Formación de Coordinadores-PE. Consulta: 8 de julio de 2007.  
<[http:// www.upv.es/europa/articulo%20Zabalza.pdf](http://www.upv.es/europa/articulo%20Zabalza.pdf)>
- 2003b Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A. De Ediciones.



**ANEXO 1**  
**MATRIZ DE CONSISTENCIA INTERNA DE LA INVESTIGACIÓN**

**INVESTIGADOR:** Lileya Manrique Villavicencio

**TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:** La evaluación procesual del currículo y su efecto en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP.

Estudio de caso.

**PROBLEMA:**

¿Cómo se desarrolla la evaluación procesual del currículo y la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios en una carrera de pregrado de la PUCP, considerando la caracterización de los cambios en los planes de estudio de las diversas carreras de la PUCP?

- ¿Qué características se asocian a los cambios en el plan de estudios de las carreras de pregrado de la PUCP?
- ¿Cuál es la dinámica de la evaluación de proceso del currículo en el ámbito de una carrera ofrecida por una Facultad?
- ¿Cómo se caracteriza la toma de decisiones que deriva en modificaciones del plan de estudios de una carrera al interior de una Facultad?

**OBJETIVO GENERAL**

Comprender cómo se desarrolla el proceso de evaluación curricular y las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP, considerando la caracterización de los cambios en el plan de estudios de las diversas carreras que se ofrecen en la PUCP.

**METODO CUANTITATIVO**

OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLES-INDICADORES	FUENTES	TECNICAS	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar los cambios que se producen en el plan de estudios de las carreras de pregrado que se ofrecen en la PUCP.</li> </ul>	<p><b>Variables a explicar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Número de cambios por carrera</li> <li>-Nivel de cambio en el plan de estudios</li> </ul> <p><b>Variables explicativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Año de creación de la carrera</li> <li>• Canal de ingreso</li> <li>• Total de alumnos</li> <li>• Total de docentes</li> <li>• Número total de créditos</li> <li>• Número total de cursos</li> <li>• Proceso de evaluación (estándares o acreditación)</li> </ul>	<p>Actas de Consejo de Facultad</p> <p>Informe de Facultad a Comisión de Asuntos Académicos</p> <p>Actas de Consejo Universitario</p> <p>Dirección de asuntos académicos</p> <p>Dirección de Informática</p>	<p>Análisis documental</p>	<p>Ficha de registro</p> <p>Base de datos</p>

**MÉTODO CUALITATIVO**

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORÍAS –SUBCATEGORIAS	FUENTES	TECNICAS	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir la dinámica de la evaluación procesual del currículo de la carrera de pregrado seleccionada como estudio de caso.</li> <li>• Identificar las características de la toma de decisiones que conducen a modificaciones en el plan de estudios de la carrera de pregrado seleccionada.</li> </ul>	<p><b>Dinámica de evaluación procesual curricular:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Enfoque curricular y de evaluación</li> <li>- Motivos que desencadenan la evaluación</li> <li>-Percepción de su importancia o necesidad por los miembros de la Facultad</li> <li>-Actores involucrados en la evaluación - Participación de los actores</li> <li>-Conocimiento de los actores sobre evaluación curricular</li> <li>-Frecuencia con que se lleva a cabo</li> <li>-Técnicas e instrumentos que se utilizan</li> <li>-Tipo de información que se recoge</li> <li>-Función que cumple la evaluación</li> </ul> <p><b>Características de la toma de decisiones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actores que intervienen en decisiones</li> <li>-Momento en que intervienen los actores</li> <li>-Bases y/o fuentes que sirven para toma de decisiones</li> <li>-Proceso que se sigue en la toma de decisiones</li> <li>-Valoración sobre oportunidad de las decisiones</li> </ul>	<p>Decano</p> <p>Coordinador o director de estudio de la carrera</p> <p>Decano</p> <p>Coordinador o director de estudio de la carrera</p> <p>Miembro de Comisión Permanente de Asuntos Académicos</p>	<p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p>	<p>Guión de entrevista semi-estructurada</p> <p>Guión de entrevista semi-estructurada</p> <p>Guión de entrevista semi-estructurada</p> <p>Guión de entrevista semi-estructurada</p> <p>Guión de entrevista semi-estructurada</p>



## ANEXO 2 DISEÑO DEL INSTRUMENTO HOJA DE REGISTRO A

**Finalidad:** Recoger información sobre los cambios en el plan de estudios de cada especialidad de pregrado en la PUCP y de las posibles variables explicativas.

**Variables a explicar:** Se trata de explicar los cambios que ocurren en el plan de estudios de una especialidad. Son dos variables:

- Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 hasta el 2007
- Niveles de cambios en el plan de estudios

**Número de cambios en el plan de estudios:** Se refiere al número de veces en que se aprobó por Consejo Universitario algún cambio en el plan de estudios de la carrera en el periodo señalado.

**Niveles de cambios en el plan de estudios:** Se refiere al nivel de profundidad y extensión del cambio. Se recogerá cuatro niveles: cambio 1, si sólo se modifica nomenclatura, número de horas, denominación del curso; cambio 2 mismo caso pero en distintos ciclos de estudio; cambio 3 para creación de cursos en un ciclo o de baja extensión; cambio 4, creación de cursos en diferentes ciclos.

**Variables explicativas:** Se trata de determinar el grado y tipo de asociación entre las variables explicativas y las variables a explicar. Se proponen:

- Canal de ingreso
- Año de creación de la especialidad
- Total de alumnos
- Total de docentes
- Número de cursos
- Número total de créditos
- Proceso de evaluación

**Canal de ingreso:** Se indaga si los cursos generales se realizaron en ciencias, en letras o en la misma facultad.

**Año de creación de la especialidad:** Se consigna el año de creación para obtener la antigüedad de la carrera.

**Total de alumnos:** Se refiere a la cantidad de estudiantes matriculados por semestre en la carrera.

**Total de docentes:** Se consigna la cantidad de docentes que desarrollan los cursos que corresponden a un semestre en una carrera, sin discriminar su dedicación o categoría.

**Número de cursos por ciclo de estudios:** Se refiere al volumen o carga de cursos dispuestos en cada ciclo ofertados por la facultad y el número de cursos en el plan de estudios.

Número total de créditos: Corresponde al total de créditos del plan de estudios, incluyendo la práctica pre profesional.

Proceso de evaluación: La carrera se ha involucrado en procesos de estándares o de acreditación.

### **Metodología de aplicación del instrumento**

La hoja de registro se aplicará a las 39 carreras de pregrado que ofrecen las 10 facultades de la PUCP.

Para completar la hoja de registro se acudirá a distintas base de datos, que se solicitarán a la Dirección de Informativa- DIRINFO y a la Dirección de Asuntos Académicos DAA. Asimismo, se revisarán las Actas del Consejo Universitario relacionadas con cambios o modificaciones en el Plan de estudios de cualquiera de las carreras que son objeto de estudio.



HOJA DE SUGERENCIAS O RECOMENDACIONES

1.- Estudios generales:
2.- Año de creación:
3. Alumnos:
4.- Docentes
5.- Currículo
6.-Plan de estudios vigente
7. Proceso de evaluación
Otros aspectos:

***Muchas gracias por sus aportes.***



**HOJA DE REGISTRO A**

FACULTAD:.....

CARRERA:.....

1. AÑO DE CREACIÓN DE LA CARRERA:.....

2. Estudios Generales: Letras  Ciencias  En la Facultad

3. ALUMNOS:

Total de alumnos matriculados por semestre

2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1	2007-2

4. DOCENTES:

4.1. Total de docentes de la Facultad

2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1	2007-2

5. PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

5.1 Año de aprobación del currículo vigente:

2004	2005	2006	2007

5.2. a. Número de cursos por ciclo

I ciclo	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII

b. Número de cursos por semestre

2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1	2007-2

5.3. Número total de créditos:

5.4. Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

5.5. Fecha de Aprobación de cambios por Consejo Universitario

AÑO	FECHA
2004	
2005	
2006	
2007	

5.6. Nivel de cambios por año: 1 – 2- 3- 4 (Registrar por cada cambio aprobado en el año)

2004	2005	2006	2007

6. La especialidad se encuentra en proceso de evaluación:

NO	SI	Estándares	Acreditación

Fuentes consultadas:

---



---



---

## ANEXO 3

**Fecha de las Modificaciones del Plan de Estudios de carreras en pregrado  
aprobados por Consejo Universitario del año 2004 al 2007**

Facultades	Carreras	Plan de estudios				
		Años				
		T	2004	2005	2006	2007
Derecho	Derecho	08	28 ener 26 mayo 17 nov.	26 ener 11 may, 15 jun		14 feb 28 nov
Arte	Diseño Industrial	03		16 feb 16 marz		08 agos
	Diseño Gráfico	01		16 mrz		
	Pintura	04		16 feb 16 mrz		14 feb 08 agos
	Educación Artística	01		16 mrz		
	Escultura	04		16 feb 16 mrz		14 feb 08 agos
	Grabado	04		16 feb 16 mrz		14 feb 08 agos
Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura	11	31 marz 17 nov.	30 nov.	8 feb 7 jun 09 agos	17 ener 14 feb 6 jun 18 jul 28 nov
Letras y Ciencias Humanas	Geografía y medio ambiente	03	31 marz 26 mayo		1 marz	
	Ciencias de la Información	03	28 ener 06 oct.	16 marz		
	Lingüística	02	31 marz			17 oct
	Literatura	02	31 marz			17 oct
	Historia	01	14 abril			
	Filosofía	01	17 nov			
	Arqueología	02	28 ener		1 marzo	
	Psicología	04	1dic	16 ener 15 jun.	8 feb	
Administración y Contabilidad	Contabilidad	04	31 marzo 12 mayo 6 octub. 3 nov.			
	Administración	04	31 marzo 12 mayo 3 nov	30 nov		

Ciencias Sociales	Economía	06	9 jun	26 ener 16 nov	21 jun 8 nov	17 ener
	Antropología	06	9 jun 17 nov. 1 dic.	16 nov	21 jun	28 nov
	Sociología	07	9 jun 1 dic	13 abri 16 nov	21 jun 8 nov	28 nov
	Ciencia Política y Gobierno	09		15 jun- 27 jun 16 nov	21 jun- 8 nov 29 nov	17 ener 06 jun 28 nov
Educación	Educación Inicial	01		16 nov		
	Educación Primaria	01		16 nov		
Ciencias e Ingeniería	Industrial	04	17 nov	15 jun	8 nov	14 nov
	Civil	01				06 jun
	Electrónica	04	31 marz		8 feb 21 jun	14 nov
	Informática	03		15 jun	21 jun 29 nov	
	Mecánica	04		16 nov	8 feb 8 nov	14 nov
	Telecomunicaciones	05	28 ener 1 dic	15 jun- 16 nov	21 jun	
	Minas	00				
	Matemáticas	02			21 jun 6 sep	
	Física	00				
	Química	00				
Ciencias y Artes de la Comunicación	Comunicación para el desarrollo	05	9 jun	16 marz	15 nov 29 nov	06 jun
	Comunicación audiovisual	06	9 jun	16 marz 16 nov	15 nov 29 nov	06 jun
	Periodismo	06	28 ener 9 jun	16 marz	15 nov 29 nov	06 jun
	Publicidad	05	9 jun 17 nov	16 marz	15 nov	06 jun
	Artes escénicas	05	9 jun	16 marz	15 nov 29 nov	06 jun

## ANEXO 4 DISEÑO DEL GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

**FUENTE:** Coordinador de la especialidad y Decano

**OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:**

- Recoger información sobre la dinámica de evaluación procesual curricular de la carrera que constituye nuestro estudio de caso.
- Recoger información sobre las características de la toma de decisiones para modificaciones en el plan de estudio de la carrera seleccionada.

### ASPECTOS QUE SE RECOGEN

#### Categoría 1: Dinámica de evaluación procesual curricular

##### Sub-categorías

- Enfoque curricular y de evaluación
- Motivos que desencadenan la evaluación
- Percepción de su importancia o necesidad por los miembros de la Facultad
- Actores involucrados en la evaluación
- Conocimiento de los actores sobre evaluación curricular
- Participación de los actores en el proceso de evaluación
- Frecuencia con que se lleva a cabo la evaluación procesual
- Técnicas e instrumentos usados
- Tipo de información que se recoge
- Función que cumple la evaluación procesual

#### Categoría 2: Característica de la toma de decisiones para el plan de estudios

##### Sub-categorías

- Bases y fuentes que sirven para toma de decisiones
- Proceso que se sigue en la toma de decisiones
- Actores que intervienen en decisiones
- Momento en que intervienen los actores
- Oportunidad de las decisiones
- Relación entre información evaluativa, toma de decisiones y cambios en el plan de estudio

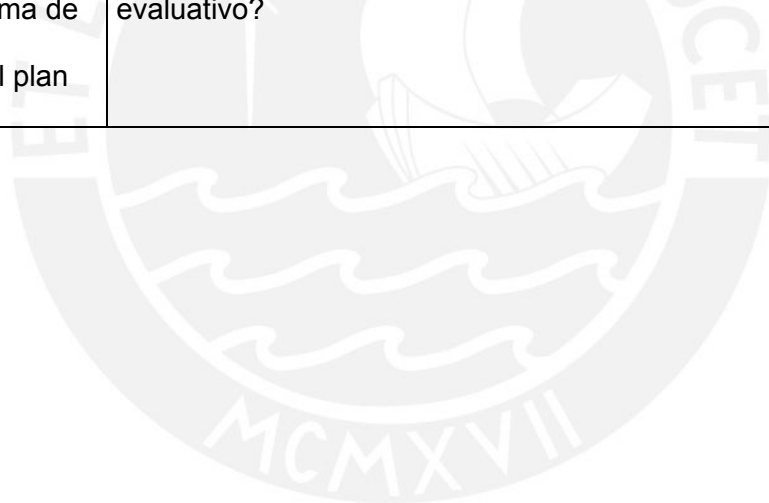
#### Categoría 1: Dinámica de evaluación procesual curricular

-Datos generales del entrevistado (a)	En el período 2004-2007 nos puede señalar qué cargo y responsabilidades asumió en relación con la especialidad.
-Enfoque curricular y de evaluación	Como responsable de la especialidad: ¿cómo entiende o define el currículo de formación profesional en esta Facultad? ¿Cómo entiende la evaluación del currículo?
- Motivos que desencadenan la evaluación	Podría señalar e ilustrar ¿cuáles son los motivos, las razones que llevan a la evaluación del currículo en este período? ¿Cómo surgen, en contextos informales o formales? ¿quién (es) presenta(n) o expone(n) la necesidad de cambio? ¿quién (es) expone(n) la necesidad de evaluar el currículo?

<p>-Percepción de su importancia o necesidad por los miembros de la Facultad</p>	<p>A su criterio, se puede afirmar que los docentes y estudiantes perciben la importancia y la necesidad de evaluar el currículo. De igual manera, ¿cómo perciben las autoridades (decano y Consejo de Facultad) su importancia o necesidad? En ambos casos, ¿cómo se manifiesta la importancia que se le da a la evaluación del currículo?</p>
<p>-Actores involucrados en la evaluación</p>	<p>Desde su experiencia ¿quiénes participan en la evaluación del currículo, es decir, quienes proponen modificaciones que mejoren la formación del futuro profesional? Algún ejemplo.</p>
<p>-Conocimiento de los actores sobre evaluación curricular</p>	<p>¿Los docentes han recibido alguna preparación sobre evaluación del currículo? ¿Usted ha recibido alguna formación sobre evaluación curricular? De igual manera, ¿Las autoridades han recibido alguna preparación? ¿Cuándo? ¿Por quién?</p>
<p>-Participación de los actores</p>	<p>Si algún docente o estudiante considera que debe darse cambios en el plan de estudios o en otros aspectos del currículo (metodología de enseñanza, prácticas, en la evaluación del aprendizaje, etc.) ¿Qué canal tienen para hacer llegar su opinión?. ¿Acuden por ejemplo al coordinador de la especialidad?. ¿Qué rol cumple el coordinador en esta tarea?</p> <p>¿Cómo se organiza la participación para llevar adelante la evaluación del currículo?. Si se conforma una comisión. ¿Cómo se conforma la comisión de evaluación? ¿Cómo se involucran los docentes, estudiantes y autoridades en la tarea de evaluación curricular? ¿qué reacciones se manifiestan? ¿qué condiciones o facilidades cuentan para su trabajo? ¿qué niveles de participación se observan? ¿a qué razones obedece estos comportamientos o actitudes?</p>
<p>-Frecuencia con que se lleva a cabo</p>	<p>¿Con qué frecuencia se lleva adelante acciones de evaluación o recojo de información evaluativa sobre el currículo?</p>
<p>-Técnicas e instrumentos usados</p>	<p>Para la evaluación del currículo se utiliza alguna técnica de recojo de información, ¿quién se encarga de la aplicación y el procesamiento de la información?</p>
<p>-Tipo de información que se recoge</p>	<p>¿Qué tipo de información se recoge? ¿De qué fuente(s) proviene?</p>
<p>Función que cumple la evaluación</p>	<p>Principalmente, cómo se utiliza la información que se tiene sobre el currículo (docentes, alumnos, cursos, plan de estudios, condiciones de funcionamiento, entre otros)?</p> <p>En el caso de una comisión: Cómo se utiliza los resultados a los que llega dicha comisión? ¿se ve la necesidad de continuar con procesos de monitoreo de los cambios sugeridos? ¿ Hay una instancia o persona responsable de esta tarea?.</p> <p>Desde su rol como coordinador ¿cómo es su participación en la determinación de estándares para la carrera? ¿Considera que estos estándares tendrán alguna utilidad para la formación de los estudiantes ?</p>



<b>Categoría 2: Características de la toma de decisiones para el plan de estudios</b>	
-Bases y fuentes que sirven para toma de decisiones	En el periodo 2004-2007 se han dado diversos cambios en el plan de estudios, ¿Cómo se llega a esa toma de decisiones de cambios? ¿Qué bases o información ayudó en la toma de decisiones? ¿Se utiliza información de carácter evaluativo (informes de profesores, reportes de estudiantes, informe de la coordinación, entre otros) para sustentar las decisiones?
-Momento en que intervienen los actores	¿Cuál es su participación en la propuesta de cambios? ¿cuál es su participación en la toma de decisiones sobre estos cambios en el plan de estudios?
-Actores que intervienen en decisiones	Además de usted, ¿Quiénes intervienen en las decisiones?
-Proceso que se sigue en la toma de decisiones	¿Cuál es la "cadena de mando" o instancias que tienen que ver con la decisión tomada de cambios en el plan de estudio hasta su aprobación por Consejo Universitario?
-Oportunidad de las decisiones	Considera que las decisiones que se toman sobre cambios en el plan de estudio son oportunas o , por el contrario, se toman su tiempo y llegan mucho "después".
-Relación entre información evaluativa, toma de decisiones y cambios en el plan de estudio	En su opinión, ¿considera que las decisiones sobre los cambios en el plan de estudio se toma en base a información de carácter evaluativo?



**ANEXO 5**  
**MATRIZ DE ANALISIS DOCUMENTAL: PLANES DE ESTUDIO DE LA CARRERA**  
**DEL 2004 AL 2008**

<p><b>LOGICA DE CONSTRUCCIÓN</b> (historia, antecedentes de la carrera, estado actual)</p>	<p><b>LÓGICA DE TRADUCCION</b> <b>FORMAL</b> (estructura. articulación de los contenidos, organización y distribución, consistencia interna del plan)</p>	
<p>En la presentación de la <b>Facultad de la Carrera</b> se hace referencia a su fundación en el año 1964 y a su propósito en el ámbito académico: “estudiar los problemas sociales, económicos, culturales y políticos de la realidad peruana y latinoamericana a través de la docencia e investigación en cuatro disciplinas” (2007:7).</p> <p>Se acentúa los rasgos: -comunidad académica, exigente, crítica y comprometida -vocación interdisciplinaria -Formación académica: Teoría e investigación. -Prácticas de campo para desarrollo de capacidades de</p>	<p>El plan de estudios comprende: Cursos obligatorios</p> <p>Cursos electivos de especialidad</p> <p>Cursos fuera de la especialidad.</p> <p>Los cursos fuera de la especialidad alcanzan 6 créditos. Los contenidos se articulan en bloques</p> <p>Según los <b>campos de estructuración curricular</b> tenemos:</p> <p><b>Epistemológico-teórico:</b> Los cursos T.S 1, 2, 3 y 4 ofrecen un marco teórico-explicativo sobre el conocimiento o teoría, enfoques, métodos, corrientes y escuelas.</p>	<p><b>ESTRUCTURA</b></p> <p><b>PLAN 2004</b></p> <p>Objetivos Estructura curricular Requisitos para ingresar Grado de bachiller. Requisitos Título de Licenciado. Requisitos Plan de Estudios 2004: (clave, cursos, horas teóricas y prácticas, créditos, semestre, pre-requisitos)</p> <p>-Cursos obligatorios. Núcleo Básico Común. Ejes Temáticos -Cursos electivos: Grupo A -Cursos Electivos: Grupo B -Área de concentración en Sociología Política (curso obligatorio y electivos A y B) -Área de concentración en Sociología de las Organizaciones (curso obligatorio y electivos B) -Área de concentración en Cultura (curso obligatorio y electivos A y B) -Área de concentración Sociología del Desarrollo (curso obligatorio y electivos A y B) -Descripción de los cursos: Teoría Metodología Procesos</p> <p><b>Se MANTIENE:</b></p> <p>-Los objetivos de la especialidad en el período 2004-2008</p> <p>-Los requisitos para ingresar a la especialidad</p> <p>-Los requisitos para Grado de Bachiller pero con aumento de 01 crédito en cursos obligatorios.</p> <p>-Los requisitos para Título de Licenciado</p> <p>En el Plan de estudios: -Cursos obligatorios, se reconoce Núcleo básico común y ejes temáticos -Las 04 áreas de concentración -Cursos electivos A y B según áreas -Sumillas</p> <p>En cuanto a Núcleo básico común: -T.S (1 al 4). -Metodología (3 cursos)</p> <p><b>SE AGREGA:</b></p> <p>-Presentación de la carrera en donde se</p>

<p>investigación. -Prácticas o actividades pre-profesionales -Conciencia y práctica de la dimensión internacional (intercambio docente y alumnos)</p> <p>Organización de la Facultad: -Coordinación de la especialidad por un docente: seguimiento de la formación académica hasta graduación y titulación. -Planta administrativa calificada</p>	<p>Asimismo, ofrece reflexión y visión crítica de los marcos de referencia vigentes.</p> <p><b>Crítico-Social:</b> La formación comprende 02 cursos, uno sobre Análisis de procesos y pensamientos sociales peruanos y otro sobre Procesos del mundo contemporáneo. También se ofrece 01 curso de Deontología: Ética y Sociedad, así como cursos electivos.</p> <p><b>Científico-tecnológico:</b> Hay un grupo de cursos orientados a proveer de herramientas técnicas provenientes de la Estadística, Informática, técnicas de análisis demográfico, técnicas de investigación. Otro grupo de cursos ofrece bases científicas desde los actores, espacios, relaciones, sistemas y procesos agrupados según áreas de concentración.</p> <p><b>Prácticas profesionales:</b> Se atiende desde la</p>	<p>Técnicos Ejes temáticos Cursos electivos A Cursos electivos B -Docentes (Nombre y apellidos, correos, anexos)</p> <p><b>PLAN 2005</b></p> <p>Objetivos Estructura curricular Requisitos para ingresar Grado de bachiller. Requisitos Título de Licenciado. Requisitos Plan de Estudios 2005: (clave, cursos, horas teóricas y prácticas, créditos, semestre, pre-requisitos)</p> <p>-Cursos obligatorios. Núcleo básico común. Ejes Temáticos -Cursos electivos: Grupo A Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre -Cursos Electivos: Grupo B Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre -Área de concentración en sociología política -Área de concentración en sociología de las organizaciones -Área de concentración en cultura -Área de concentración sociología del desarrollo Descripción de los cursos (sumillas) Teoría Metodología Procesos</p>	<p>define la carrera y su campo temático. Describe la formación para el desempeño profesional y destaca la importancia de esta disciplina para el país.(2006-2008) -Perfil del estudiante general (2007-2008) -Campo laboral del profesional: Investigación, políticas públicas, docencia y consultoría y análisis.(2007-2008) -Nombre de jefes de práctica a partir del 2007</p> <p><b>Se MODIFICA:</b></p> <p>-Llevar cursos electivos B, tiene en el 2004 como requisito T.S. 1, a partir 2005- 2007 el requisito es T.S. 2.</p> <p>-Estructura del plan de estudios por ciclos o niveles en el 2008, muestra la secuencia de cursos e integra obligatorios y electivos en los ciclos.</p> <p>Antes la secuencia de cursos se agrupaba en teoría, métodos, etc. y se cursaban según los requisitos.</p> <p><b>Línea de Práctica:</b> Trabajo de campo (2004) se cambia por Seminario de Tesis 2 (2005-2008) y Prácticas pre profesionales(2005)</p> <p>Se cambia Prácticas pre profesionales por Actividades pre profesionales (2006-2008) Se añade Práctica de campo 1 y 2 (2007-2008)</p> <p>En cuanto al Núcleo Básico Común: -Procesos (02 cursos, se modifica nombre de uno)</p>
---	--	---	--

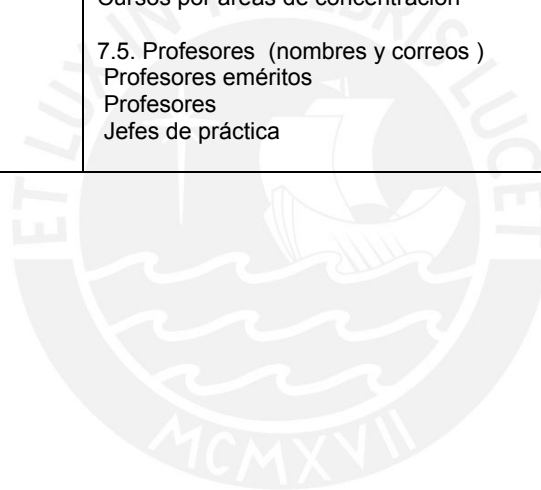
	<p>Práctica de campo 1 y 2 y las actividades pre profesionales</p>	<p>Técnicos Ejes Temáticos Cursos electivos Tipo A Cursos electivos Tipo B Docentes (Nombre y apellidos, email, anexos)</p>	<p>-Técnicos (cambios en seminario de tesis, práctica de campo y estadística)</p> <p><b>SE ELIMINA :</b></p> <p>Apartado sobre estructura curricular: sólo está presente en 2004-2006. En siguientes versiones no se explica la forma de organización del plan de estudios en un apartado específico, se explica en la Presentación de la carrera.</p> <p>En el 2008 se elimina cursos electivos A y B y se reemplaza por cursos electivos generales y cursos electivos por áreas de concentración.</p> <p>-Descripción de cursos organizados según: teoría, metodología, procesos, técnicos, ejes temáticos y cursos electivos, se suprime en el año 2008.</p>
<p><b>En apartado sobre la Carrera:</b></p> <p>En la presentación general de la especialidad se destacan las cuestiones sociales y académicas que inciden en la especialidad.</p> <p>“La PUCP ofrece una sólida y rigurosa formación para el desempeño profesional</p>		<p><b>PLAN 2006</b> Presentación 1.Objetivos 2.Estructura curricular 3.Requisitos para ingresar a la especialidad 4.Grados y Títulos: Grado de Bachiller, Título de Licenciado 5.Plan de estudios 2006 - Cursos obligatorios. Núcleo básico común. Ejes Temáticos -Cursos electivos: Grupo A Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre</p>	

<p>y para la comprensión de la sociedad, desde líneas de especialidad vinculadas a los problemas del desarrollo, las relaciones de poder y la política, el conocimiento de las mentalidades y la diversidad cultural, la constitución de las organizaciones e instituciones, los procesos de negociación y movilización”</p> <p>“La formación que se brinda incluye métodos, instrumentos y formas de acercamiento a la realidad...”</p>		<p>-Cursos Electivos: Grupo B Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre</p> <p>-Área de concentración en Sociología política (curso obligatorio, electivos A y electivos B)</p> <p>-Área de concentración en sociología de las organizaciones (idem)</p> <p>-Área de concentración en cultura (idem)</p> <p>-Área de concentración sociología del desarrollo (idem)</p> <p>6.Descripción de los cursos Teoría Metodología Procesos Técnicos Ejes Temáticos Cursos electivos Tipo A Cursos electivos Tipo B</p> <p>9.Docentes</p>	
		<p><b>PLAN 2007</b> Presentación (general de la Facultad) Grados y títulos Perfil del estudiante (científico social) Campo Laboral del profesional</p> <p><u>7.La carrera</u> 7.1.Presentación general 7.2.Objetivos 7.3. Plan de estudios</p> <p>-Cursos obligatorios: - Núcleo Básico Común. -Ejes Temáticos</p> <p>-Cursos Electivos Grupo A: Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre</p>	

		<p>Grupo B: Primer semestre Segundo semestre Tercer semestre</p> <p>-Área de concentración A. S. política (obligatorio, electivos A, electivos B) B. S. de las organizaciones (idem) C. Cultura (idem) D. S.del desarrollo (idem)</p> <p>7.4. Descripción de los cursos Teoría Metodología Procesos Técnicos Ejes Temáticos Cursos electivos Tipo A Cursos electivos Tipo B</p> <p>7.5. Profesores de Sociología (nombres y correos ) 7.6. Jefes de práctica</p>	
		<p><b>PLAN 2008</b> Presentación (general de la Facultad) Grados y títulos Perfil del estudiante Campo Laboral del profesional</p> <p><u>7.La carrera</u> 7.1.Presentación general 7.2.Objetivos Requisitos para ingresar a la especialidad 7.3. Plan de estudios -Cursos obligatorios Nivel (5-11), clave, nombre del curso, créditos, hora semanal (T-P), requisito, semestre.</p> <p>-Cursos obligatorios por áreas de concentración Nivel (7) , clave, nombre del curso, créditos, hora semanal(T-P), requisito,</p>	



		<p>área de concentración</p> <p>-Cursos electivos por áreas de concentración</p> <p>A. S. política (nivel, clave, curso, crédito, hora teórica, requisito)</p> <p>B. S. de las organizaciones (idem)</p> <p>C. Cultura (idem)</p> <p>D. S. del desarrollo (idem)</p> <p>7.4. Descripción de los cursos</p> <p>Cursos obligatorios</p> <p>Cursos por áreas de concentración</p> <p>7.5. Profesores (nombres y correos )</p> <p>Profesores eméritos</p> <p>Profesores</p> <p>Jefes de práctica</p>	
--	--	--	--



**ANEXO 6**  
**MATRIZ DE ANALISIS DE LAS ACTAS DE CONSEJO DE FACULTAD**

<b>Documento</b>	<b>ASUNTO</b>	<b>PROCESO DELIBERATIVO</b>	<b>DECISION FINAL. ACUERDO</b>	<b>PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN</b>
ACTA1 2004	<p>Modificación de Planes de Estudio</p> <p>Addendum</p>	<p>El coordinador presenta propuesta de cambios en el plan de estudio: cambio de nombre a Cursos Electivos Libres; mantener cursos de Temas 1 y Temas 2 y colocar Sociología de la Salud en el Plan.</p> <p>Con fecha 28 de mayo, el decano informa que el coordinador de la especialidad, a pedido de los profesores de la especialidad, ha solicitado efectuar unas pequeñas modificaciones como addendum a la propuesta de nuevo Plan de Estudios remitida a su despacho el 18 de mayo. Pasó por aprobación de los señores Consejeros. Se incluye como sustento: modificaciones se realizan dentro de los objetivos del Plan Estratégico aprobado por la Universidad. Recoge los nuevos cambios operados en la disciplina Incremento de estudiantes (carta del Decano)</p>	<p>“Se aprobaron las modificaciones de Sociología con los cambios mencionados”.</p>	<p>Carta a Vice-Rector Académico</p> <p>Carta del Decano a Vice-Rector con Addendum y versión definitiva del Plan de estudios</p>
ACTA2 2004	Sobre Planes de estudio	<p>Se ratificaron los pre-requisitos para los cursos electivos que no aparecen en el plan aprobado el semestre anterior. Pedido es de consideración en el Sistema de Registro Central los prerrequisitos de los cursos.</p>	<p>Ratificación de pre requisitos</p> <p>Establecer un proceso de</p>	Carta al Vice-Rector académico

	Sobre cursos de verano	Los cursos se repiten en el 1er semestre y en el 2do semestre. No se tiene información respecto a demanda por parte de los estudiantes sobre posibles cursos de verano.	pre matrícula para conocer si hay demanda oculta	
ACTA3 2005	Modificaciones de los planes de estudio	Presentación de cambios de pre-requisitos de cursos y modificación del nombre de Prácticas-preprofesionales. Cursos de Teología y Filosofía deberán 100 créditos	Aprobar modificación del Plan de estudios de la especialidad e indicar que TEO 206 Y FIL255 son cursos sin requisitos	Carta a Vice-Rector Académico
ACTA4 2006	Solicitud para modificar curso	La coordinadora envió solicitud de cambio de 01 curso de Teoría Sociológica cambio de horas	Aprobar la solicitud enviada	Carta a Vice-Rector Académico
ACTA5 2006	Propuestas de la especialidad	<p>Consejeros escuchan propuestas de la especialidad en orden a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pasar 01 cursos obligatorio a electivo</li> <li>-Crear cursos de Práctica de campo 1 y 2</li> <li>-Cambios de sumillas y códigos de cursos de estadística</li> <li>-Cambios en sumilla de metodología, seminarios de tesis 1 y 2</li> </ul> <p>-Propuesta para la tesis de licenciatura</p> <p>Coordinadora fue invitada a aclarar algunos puntos de la propuesta de tesis</p>	<p>Aceptar los cursos de Práctica de campo 1 y 2, se encarga a coordinadora una nueva redacción de la sumilla.</p> <p>Crear los cursos solicitados</p> <p>Incorporar los procedimientos de la titulación para la modificación del Reglamento de la Facultad</p> <p>Saludar el trabajo realizado por Sociología en la revisión de su plan de estudios. Se señaló la responsabilidad de las coordinaciones en organizar las reuniones necesarias y de hacerlo en diálogo con los profesores y representantes estudiantiles</p>	Carta a Vice-Rector Académico

			de la especialidad. (Decana ante Consejo de Facultad).	
ACTA6 2007	Solicitud de cambio en el plan de estudios	<p>La decana invita a la coordinación a presentar ante el consejo la solicitud de cambio del plan de estudios. En carta previa y luego oralmente se presentó los cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Crear cursos y hacer equivalencias</li> <li>-Cambiar la sumilla de cursos</li> <li>-crear nuevos cursos electivos</li> <li>-Crear cursos nuevos</li> <li>-Eliminar diferencia de cursos electivos A y B</li> <li>-Agregar un crédito, total 111 créditos</li> </ul> <p>Comisión de docentes preparó sumillas</p>	<p>Decana y consejeros saludaron el trabajo que la especialidad y a los profesores que habían realizado en trabajo. Consejero: "los cambios importantes presentados trasluce esfuerzo de trabajo" Cada área de concentración había sido trabajada por una comisión de profesores Aprobación por unanimidad del pedido y recomendación mejorar la redacción de las sumillas.</p>	Carta a Vice-Rector Académico

## ANEXO 7

## EJEMPLO DE LA MATRIZ DE ANALISIS DE ENTREVISTAS

<b>Categoría 1: Dinámica de evaluación procesual curricular</b>			
	<b>ENTREVISTA 1</b>	<b>ENTREVISTA 2</b>	<b>ENTREVISTA 3</b>
<b>Historia de la Facultad</b>			(Al inicio de la Facultad) Tenía un año común de [estudios] con currículo compartido para lo que iban a ser las especialidades de [nombre de carreras]. La [carrera] ya existía en ..creo que estaba en Humanidades o algún instituto y luego se incorporó a la facultad
<b>-Enfoque curricular y de evaluación como plan de estudios</b>  participativo  continuo  sin presión, no coacción  vínculo con plan estratégico institucional  evaluación es tradición	<p>Muy participativo, muy demandante, la mayoría me decía que los hacía trabajar mucho. Y también me di cuenta que trabajamos muchísimo y lo que espero que den buenos resultados.</p> <p>Esto no quiere decir que no hubo otros momentos de evaluación o de cambios sino que ha sido este.. en ese momento más ...como que un cambio en el cual nos obligamos todos a mirar todo , aunque varios decían no hay necesidad de cambiar tal o cual cosa, no hay que cambiar todo, pero también aquello que estaba bien también lo íbamos a mirar.</p>	<p>Más que currículo, lo que se tiene en educación superior es el plan de estudios. El currículo es algo más escolarizado como el diseño curricular.</p> <p>no se pudo presionar porque también hay un ambiente muy libre, no es que tengo que hacerlo y hacerlo.</p> <p>Entonces, esta reforma del plan de estudios obedecía también a tratar de dialogar con el plan estratégico institucional.</p> <p>pero primero es una tradición de evaluación, pero lo que te digo es que esto hace que es una tradición permanente lo de evaluación</p>	

Categoría 2: Características de la toma de decisiones para el plan de estudios					
	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
<p>-Bases y fuentes que sirven para toma de decisiones</p> <p>Fuente coordinador: Informe escrito Exposición oral</p> <p>Actas de Acuerdos de comisiones de trabajo y plenario</p> <p>Institucional: Recomendaciones Plan estratégico Criterios establecidos Normas</p>	<p>En el Consejo de Facultad, la presentación de la primera etapa tuvo alguna discusión de los miembros de [carreras], están todas las especialidades, entonces creo que la discusión mayor fue en torno a porque agregamos créditos (se agregó un crédito) y porque , que entendíamos por trabajo de campo que se comparaba con trabajo de campo de [carrera] y eso requería presupuesto y eso fue una discusión Pero nos respaldaron, la discusión y aclararlo no hubo mayor problema</p> <p>La segunda parte fue menos debate, fue comprendido, me habrán hecho preguntas pero no hubo debate y se aprobó, en Consejo de Facultad estando presente.</p>		<p>Llega ahí, ahí lo discutimos, incluso la coordinadora es invitada a presentar a sustentar los cambios.</p>	<p>El Plan Estratégico 2006-2011 señala el trabajo por estándares para pre grado y la acreditación.</p> <p>Criterios sobre Plan de Estudios están en un documento de trabajo (2002) han sido vistos en Consejo pero no han sido aprobados.</p> <p>La Universidad está trabajando un modelo educativo en el cual se enfatiza en un perfil del egresado PUCP con un sello para cada carrera.</p> <p>la política ha sido favorable a modificaciones y acoger las iniciativas de las facultades (2003).</p> <p>Los criterios del plan de estudios algunos han sido vistos en Consejo pero no han sido aprobados, no hay normativa sino</p>	<p>Un criterio del Vicerrector Académico que dirige la CPAA es el facilitar no solo la mejor marcha de un punto de vista de la gestión, sino facilitar las mejoras de carácter académico y profesional para la mejor formación de los estudiantes.</p> <p>Yo creo que un criterio es el criterio de calidad de mejorar la formación académica y profesional de los usuarios, de los estudiantes, eso por una parte, esto es importantísimo.</p> <p>criterio general para modificar planes es que se tiene muy en cuenta el que no te sobrepases el número de créditos que amerita una formación académica y profesional.</p> <p>Otro criterio que se maneja también, eso no está escrito, es que realmente los cambios que se solicitan dentro de este marco de calidad tengan un sentido riguroso de responder al perfil profesional que ha planteado la facultad.</p> <p>el Consejo Universitario definió una norma que todas las carreras deben tener un curso de deontología profesional o de ética.</p> <p>El fundamento de la formación humanista no debe dejar de tener en cuenta una cierta formación básica en filosofía, lengua, Matemática y Teología.</p>



				<p>recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por ejemplo 8 créditos de libre disponibilidad, obedezcan a un perfil, la flexibilidad en la elección de los electivos</li> <li>- se espera que por lo menos después de término de una promoción se revise el plan de estudios (después de 5 años). Pero esta es una recomendación.</li> </ul>	
<p><b>-Momento en que intervienen los actores</b> Iniciativa Facultades Deliberación</p>	<p>en el Consejo de Facultad si he participado.</p>			<p>Quien tiene iniciativa de las modificaciones son las Facultades.</p>	
<p><b>-Actores que intervienen en decisiones</b>  Nivel Facultad  Dirección Académica  Comisión de asuntos académicos Consejo Universitario</p>				<p>Facultades-Decano y Consejo de Facultad Vicerrectorado Académico DAA y la Comisión Permanente de Asuntos Académicos Secretaría Académica</p>	<p>La comisión permanente de asuntos académicos la dirige el Vicerrector Académico, en este caso el Dr. Rubio, y cuenta con una oficina la DAA cuyo Jefe es el Ing Zegarra, esta oficina tiene expertos. La comisión académica es una comisión asesora del Consejo Universitario, precisamente para la marcha académica de la Universidad. Otra cosa que es interesante de la CCAA es que está conformada por personas de distintas unidades académicas de la Universidad. En el caso de pregrado, va a través de los decanos.</p>

## ANEXO 8 HOJA DE REGISTRO A. ESTUDIO DE CASO

FACULTAD:

CARRERA:

1. AÑO DE CREACIÓN DE LA CARRERA: 1969

2. CANAL DE INGRESO: Letras  Ciencias  Facultad 

3. ALUMNOS:

Total de alumnos matriculados por semestre

102	112	116	115	122	126	130	128
2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1	2007-2

4. DOCENTES:

4.1. Total de docentes de la Facultad

35	25	29	26	27	23	27	23
2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1	2007-2

5. PLAN DE ESTUDIOS

5.1. Año de aprobación del currículo vigente:

2004	2005	2006	2007

5.2. Número de cursos por ciclo Total 33

				05	05	05	05	07	05	01	
I ciclo	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII

b. Número de cursos por semestre

27	27	30	26	27	25	25	27
2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	2006-1	2006-2	2007-1	2007-2

5.3. Número total de créditos:

5.4. Número de cambios en el plan de estudios desde el año 2004 aprobados por Consejo Universitario:

0	1	2	3	4	5	6	7	X
---	---	---	---	---	---	---	---	---

5.5. Fecha de Aprobación de cambios por Consejo Universitario

AÑO	FECHA
2004	9 junio/ 01 diciembre
2005	13 abril/ 16 noviembre
2006	21 junio/ 08 noviembre
2007	28 noviembre

5.6. Nivel de cambios por año: 1-2-3-4 (Registrar por cada cambio aprobado en el año)

2004	<p><b>09/06</b> Solicitud: Decano Dictado en los dos semestres de 07 cursos</p> <p>2 Cambio de nombre y clave de 02 cursos Cambio de requisitos de 01 curso Cambio de requisitos y horario de 01 curso Cambio de horario y dictado en dos semestres de 02 cursos Cambio de nombre, clave y requisitos de 01 curso Se incluyen 07 nuevos cursos como electivos de especialidad</p> <p>1 <b>01/12</b> Solicitud: Decano Confirmación de los requisitos de los cursos electivos antes creados.</p>
2005	<p><b>13/04</b> Solicitud: Decano Asignación de créditos a 01 curso de prácticas pre profesionales, por lo que se determina que el total de créditos aprobados como electivos sean 27 créditos.</p> <p><b>16/11</b> Solicitud: Decana en función a pedido de coordinador Cambio de requisitos de 08 cursos: electivos generales y de áreas de concentración</p> <p>2</p>

	Modificación de nombre de 01 curso de prácticas pre profesionales al de Actividades pre profesionales
--	---

2006	<b>21/06</b> Solicitud: Decana Cambio de estructura de horas de 01 curso
1	
	<b>08/11</b> Solicitud: Decana Pasar 01 curso obligatorio como electivo Crear 02 cursos de Práctica de campo
4	Cambio en las sumillas de 04 cursos “con el objetivo de ampliar las posibilidades de titulación al egresar como estudiantes de la licenciatura”. Cambio de contenido, nombre y código de 02 cursos en la línea de estadística, que sólo se ofrece para esta especialidad.

2007	<b>28/11</b> Solicita: Decana Cambio de nombre a 07 cursos “ Los cambios propuestos corresponden a las nuevas orientaciones que tienen estos temas en el campo laboral”.
4	Cambio de sumillas de dos cursos Crea 05 nuevos cursos electivos Crea 04 cursos nuevos “para permitir contenido variable, teniendo como pre-requisito el curso básico de cada área de concentración”. Solicita cambio de nivel de 01 curso 01 curso que se inserta con cambio de sumilla Elimina diferencia entre cursos electivos A y B Agrega 0,5 créditos a los dos cursos de trabajo de campo

6. La especialidad se encuentra en proceso de evaluación:

	X	X	
NO	SI	Estándares	Acreditación

**Fuentes consultadas:**

Página web de la Facultad

Actas del Consejo Universitario

Actas del Comité Permanente de Asuntos Académicos