

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Evaluación curricular: Análisis del Modelo CIPP en
educación (2015-2024) mediante revisión de
literatura en la base ERIC

Tesis para optar el grado académico de Maestra en
Educación con mención en Currículo que presenta:

Patricia Isabel Chiriboga Minaya de Sulmont

Asesora:

Gimena Burga Villacorta

Lima, 2025


Informe de Similitud

Yo, Gimena Burga Villacorta, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada(o) Evaluación curricular: Análisis del Modelo CIPP en educación (2015-2024) mediante revisión de literatura en la base ERIC, de la autora Patricia Isabel Chiriboga Minaya de Sulmont, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25 de julio de 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 25 de julio de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Burga Villacorta Gimena</u>	
DNI: 45909702	Firma 
ORCID : 0000-0002-2410-407X	

RESUMEN

El presente estudio examina la evaluación curricular mediante el Modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos) de Stufflebeam, a través de una revisión de alcance (*scoping review*) de literatura científica publicada entre 2015 y 2024. Se seleccionaron 14 artículos científicos extraídos de la base de datos ERIC, centrados en investigaciones realizadas en países como Turquía, Indonesia, Irán, Nigeria y Estados Unidos, en los cuales se aplicó el modelo CIPP para evaluar programas o componentes curriculares en distintos niveles educativos. El objetivo general fue analizar cómo se ha utilizado el Modelo CIPP en la evaluación curricular en la última década. Los objetivos específicos incluyeron identificar los componentes curriculares más evaluados, describir las metodologías empleadas en los estudios revisados y sintetizar las principales contribuciones del modelo a la mejora educativa. La investigación empleó un enfoque cualitativo con diseño de revisión de alcance, lo que permitió mapear tendencias y vacíos en la literatura. Los resultados muestran que el Modelo CIPP se ha utilizado principalmente para evaluar programas de formación docente, planes de estudio universitarios y proyectos educativos institucionales. Se identificó que los componentes más evaluados son los procesos y productos, mientras que el contexto y los insumos han recibido menor atención. Asimismo, la mayoría de los estudios aplicaron diseños mixtos, lo que resalta la versatilidad del modelo. Las conclusiones señalan que el Modelo CIPP proporciona una estructura útil para la toma de decisiones y la mejora continua del currículo, aunque su aplicación aún presenta limitaciones en términos de profundidad en contextos culturales diversos y niveles educativos específicos. Se recomienda ampliar la investigación hacia niveles menos explorados y considerar enfoques más integradores que incluyan la participación de estudiantes y docentes como actores clave del proceso evaluativo. Este estudio contribuye al entendimiento de las formas en que el Modelo CIPP ha sido empleado en la evaluación curricular y ofrece orientaciones para su uso más contextualizado y efectivo en futuras investigaciones y prácticas educativas.

Palabras clave: *evaluación curricular, Modelo CIPP, programas educativos, revisión scope.*

ABSTRACT

This study examines curriculum evaluation through Stufflebeam's CIPP Model (Context, Input, Process, and Product) using a scoping review of scientific literature published between 2015 and 2024. Fourteen scientific articles from the ERIC database were selected, focusing on research conducted in countries such as Turkey, Indonesia, Iran, Nigeria, and the United States, where the CIPP model was applied to evaluate programs or curriculum components at different educational levels. The general objective was to analyze how the CIPP Model has been used in curriculum evaluation over the past decade. Specific objectives included identifying the most evaluated curriculum components, describing the methodologies employed in the reviewed studies, and synthesizing the main contributions of the model to educational improvement. This research employed a qualitative approach with a scoping review design, which allowed mapping of trends and gaps in the literature. Results show that the CIPP Model has mainly been used to evaluate teacher training programs, university curricula, and institutional educational projects. The most evaluated components were processes and products, while context and input received less attention. Additionally, most studies applied mixed methods, highlighting the model's versatility. Conclusions indicate that the CIPP Model provides a useful framework for decision-making and continuous curriculum improvement, although its application still has limitations regarding depth in diverse cultural contexts and specific educational levels. It is recommended to extend research to less explored levels and consider more integrative approaches that include active participation of students and teachers as key stakeholders in the evaluation process.

Keywords: *curriculum evaluation, CIPP Model, educational programs, scope review.*

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL.....	9
1.1. CURRÍCULO Y EVALUACIÓN	9
1.1.1. Fundamentos Conceptuales del Currículo	9
1.1.2. Evaluación en la educación y del currículo	17
1.2. MODELO DE EVALUACIÓN CIPP DE STUFFLEBEAM	23
1.2.1. Modelo CIPP: Origen, evolución y justificación de su aplicación en la evaluación curricular	24
1.2.2. Componentes, principios y fundamentos del modelo CIPP en la evaluación curricular	27
1.2.3. Enfoque y metodología de evaluación propuestos por el modelo	31
2. CAPÍTULO 2: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	36
2.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	36
2.2. RECOLECCIÓN Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS	39
2.3. TÉCNICA E INSTRUMENTO	57
2.4. PROCESO DE ANÁLISIS.....	58
2.5. PRINCIPIOS ÉTICOS.....	59
3. CAPITULO 3: ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
3.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ESTUDIOS REVISADOS.....	60
3.2. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS SOBRE LA APLICACIÓN DEL MODELO CIPP EN LA EVALUACIÓN CURRICULAR.....	64
3.2.1. Elementos y procesos curriculares objeto evaluados mediante el Modelo CIPP	64
3.2.2. Uso metodológico del Modelo CIPP en los estudios	77
3.2.3. Contribuciones del Modelo CIPP a la mejora de los programas educativos.....	82
4. CONCLUSIONES.....	90
5. RECOMENDACIONES.....	92
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	94
7. APÉNDICES.....	99

INTRODUCCIÓN

La evaluación curricular es un proceso crucial para cualquier institución educativa (escuela, colegio, universidad), ya que permite revisar y ajustar los currículos en relación con el logro de los objetivos institucionales. Esto asegura que los programas educativos se mantengan relevantes, coherentes, efectivos e innovadores (Sharma & Raval, 2019). La evaluación curricular impulsa a las instituciones educativas hacia una mayor autonomía y responsabilidad social al alinear todos sus componentes y prácticas educativas con los objetivos institucionales. Esta alineación garantiza la eficacia y eficiencia del programa, contribuyendo así a la calidad educativa (Brovelli, 2001).

Sin embargo, la evaluación curricular enfrenta varios desafíos. Con frecuencia, se lleva a cabo demasiado tarde y con metodologías ineficaces. Además, tiende a centrarse solo en aspectos superficiales, lo que resulta en currículos poco efectivos que se modifican sin procesos adecuados, limitando así su corrección oportuna. Además, los intereses personales e institucionales pueden distorsionar la evaluación, lo que hace esencial que todos los involucrados participen (Lobo Hinojosa & González García, 2011).

La relevancia de investigar las publicaciones actuales sobre evaluación curricular utilizando el Modelo CIPP radica en la necesidad de comprender cómo este modelo sigue siendo una herramienta clave en la evaluación de los componentes del currículo en diversos contextos educativos. El Modelo CIPP, desarrollado por Stufflebeam, se basa en cuatro componentes principales: Contexto, Insumos, Procesos y Productos, que permiten a las instituciones educativas evaluar de manera integral todos los aspectos involucrados en la implementación del currículo. Este enfoque facilita la identificación de áreas críticas que requieren mejoras, lo que ayuda a tomar decisiones informadas para optimizar la calidad educativa (Arias Lara et al., 2019).

A lo largo de los años, el Modelo CIPP ha demostrado su efectividad al ser aplicado en múltiples países y niveles educativos, permitiendo evaluar tanto el diseño como

la ejecución y los resultados del currículo. Sin embargo, a pesar de su extensa aplicación, aún persiste la necesidad de un análisis exhaustivo sobre su implementación durante el período 2015-2024. Este análisis puede proporcionar información valiosa para mejorar la alineación de los programas educativos con las necesidades y objetivos de las instituciones, lo que asegura su relevancia en los contextos educativos actuales.

En este sentido, la revisión de alcance se presenta como una estrategia valiosa para explorar de manera amplia un tema específico y proporcionar una base sólida para futuras investigaciones. Arksey & O'Malley (2005) señalan que este tipo de revisión, es particularmente útil cuando la información disponible es dispersa o de difícil acceso, permitiendo una comprensión más profunda de la investigación existente e identificando áreas donde se necesitan más estudios (Chamberg-Michilot et al., 2021). Para llevar a cabo este análisis, se requiere una planificación rigurosa y una búsqueda exhaustiva de la literatura disponible, aplicando criterios claros de inclusión y exclusión (Munn et al., 2022).

En este proceso, Education Resources Information Center (ERIC) se convierte en una fuente esencial para la recopilación de información sobre evaluación curricular. ERIC, respaldada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, cuenta con más de 1.2 millones de registros y combina dos recursos fundamentales: el *Current Index to Journals in Education (CIJE)* y *Resources in Education (RIE)* (Mosquera Ayala, 2018). Con su amplia cobertura geográfica que abarca 26 países, ERIC proporciona acceso a una vasta colección de literatura académica relevante en el ámbito educativo. Esto facilita el análisis de las prácticas educativas y permite organizar la información dispersa en diferentes contextos, convirtiéndola en una herramienta clave para estudios relacionados con la evaluación curricular.

Para ello, se plantea la pregunta de investigación: **¿Cómo se ha aplicado el Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) de Stufflebeam en la evaluación curricular en contextos educativos entre los años 2015 y 2024, según la literatura científica indexada en la base de datos ERIC?**

Para realizar el presente estudio se han planteado el objetivo general: Analizar cómo se ha empleado el Modelo CIPP de Stufflebeam en la evaluación curricular en la última década, mediante la revisión de artículos científicos en la base de datos

ERIC y tres objetivos específicos: (I) Identificar los elementos y procesos curriculares que más frecuentemente han sido objeto de evaluación utilizando el Modelo CIPP. (II) Describir la metodología de evaluación empleada para aplicar el Modelo CIPP en los estudios seleccionados en contextos educativos. (III) Resumir las contribuciones del Modelo CIPP a la mejora de los programas educativos, Para ello, el enfoque de investigación fue cualitativo, ya que se analizaron realidades educativas de manera indirecta, a través de la revisión y el análisis de investigaciones previas realizadas por otros científicos en diversos contextos educativos.

Esta investigación se inscribe en el contexto de la Maestría de Educación con mención en Currículo dentro de la línea de Evaluación Curricular y al sub-eje de Evaluación de elementos, procesos y niveles de concreción del currículo.

Esta investigación se compone de tres capítulos. El primer capítulo se dedica al marco conceptual, que es fundamental para contextualizar la investigación, ya que proporciona una base teórica sobre los conceptos clave de currículo y evaluación, y explica detalladamente el Modelo de Evaluación CIPP de Stufflebeam. Este marco es esencial, ya que permite comprender cómo se articula la evaluación curricular en diversos contextos educativos y cómo el Modelo CIPP puede permitir al investigador abordar la evaluación curricular identificando áreas de mejora y orientando la toma de decisiones en el ámbito educativo. El segundo capítulo se enfoca en el diseño metodológico, donde se detallan el enfoque, los objetivos de la investigación y el proceso de recolección de la información. Finalmente, el tercer capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos. La investigación concluye con la exposición de las conclusiones basadas en los datos encontrados, lo que permite hacer una evaluación crítica del tema en estudio.

1. CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL

El presente apartado desarrolla los conceptos esenciales para contextualizar la investigación sobre la evaluación curricular desde la perspectiva del modelo CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto). Se centra en dos ejes fundamentales: el currículo y la evaluación, con énfasis en cómo estas dimensiones se articulan en los procesos de evaluación curricular. A través de este marco, se busca comprender las bases conceptuales que sustentan el análisis de investigaciones sobre la aplicación del modelo CIPP en la evaluación curricular.

1.1. CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

Este capítulo analiza la conexión entre el currículo y la evaluación como pilares esenciales de los sistemas educativos. Se inicia con el análisis del concepto de currículo, sus dimensiones y su impacto en el aprendizaje. Posteriormente, se aborda la evaluación en la educación, identificando sus objetivos, funciones y enfoques predominantes. Finalmente, se profundiza en la evaluación curricular como una herramienta para garantizar la calidad educativa y la pertinencia del currículo en diferentes contextos.

1.1.1. Fundamentos Conceptuales del Currículo

La presente sección aborda de manera integral el concepto de currículo en el ámbito educativo, y se examinan las distintas dimensiones del currículo —formal, real y oculto—, los niveles en los que se concreta (macro, meso y micro), así como los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. De este modo, se entiende el currículo como una construcción compleja que orienta la acción educativa y responde a las demandas de contextos sociales, culturales y pedagógicos diversos.

El currículo es un concepto dinámico que articula tanto la planificación estructurada de la enseñanza como la organización de experiencias de aprendizaje orientadas al logro de fines educativos. Según Caicedo (2016), puede entenderse como un conjunto de dimensiones estructuradas —objetivos, contenidos, metodologías y evaluación— que buscan orientar de manera eficiente los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución. Además, comprende las experiencias planificadas que viven los estudiantes para alcanzar metas educativas y favorecer su desarrollo

personal y social. No se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que incorpora principios para seleccionar, organizar y evaluar saberes y habilidades en función de los contextos sociales, culturales y políticos en los que se desarrolla. Desde esta perspectiva, se reconoce que el currículo refleja opciones y valores de la sociedad, constituyéndose en un instrumento de intervención y control social (Caicedo Nagles & Calderón López, 2016).

En consecuencia, el currículo integra también la formación integral del estudiante, vinculando la adquisición de conocimientos con la construcción de identidad cultural y el desarrollo de capacidades para una participación en la sociedad. Así, se configura como el resultado de un proceso de reflexión crítica sobre el contexto educativo, los sujetos de aprendizaje y los recursos disponibles, orientado a transformar la práctica pedagógica.

Como componente esencial del sistema educativo, el currículo se manifiesta a través de diversas dimensiones que interactúan entre sí e inciden directamente en la experiencia formativa de los estudiantes. Estas dimensiones comprenden el currículo formal, el real y el oculto.

El currículo formal corresponde al diseño estructurado y legitimado del proceso de enseñanza-aprendizaje, con un marco académico y administrativo claramente definido. En contraste, el currículo real se refiere a la puesta en práctica de ese diseño, considerando las particularidades del contexto y las necesidades específicas de los alumnos. Mientras que el currículo oculto abarca los mensajes implícitos y no intencionados que se transmiten mediante las prácticas institucionales y el comportamiento de los educadores, influyendo significativamente en la formación de actitudes y valores del estudiantado (Gonzales Velasco, 2016).

Estas tres dimensiones interactúan de manera dinámica y complementaria, configurando una experiencia educativa integral que trasciende los contenidos explícitos e incorpora los aprendizajes implícitos. Este enfoque permite adaptar el currículo a las realidades cambiantes de las instituciones y a las demandas emergentes de los estudiantes en un mundo globalizado y diverso.

En este marco, los procesos de planificación, implementación y evaluación del currículo resultan fundamentales para asegurar su efectividad y pertinencia en el

logro de los objetivos formativos y sociales. El diseño, la implementación y la evaluación del currículo constituyen un ciclo continuo e interdependiente, fundamental para promover la mejora permanente del proceso educativo.

El diseño curricular constituye la fase inicial y estratégica del ciclo. Según Álvarez (1997), es el plan que orienta el enfoque educativo deseado. Por otro lado, Álvarez (1995), lo describe como el primer paso esencial de todo proceso formativo, que abarca la planificación, organización, ejecución y control del currículo (Fonseca Pérez & Gamboa Graus, 2017).

En este sentido, el diseño curricular implica organizar sus componentes con el propósito de responder a problemas sociales, siendo un proceso que demanda flexibilidad, adaptación y una estrecha relación con los estudiantes, docentes y la sociedad en general. Por lo tanto, el diseño curricular constituye una dimensión fundamental del currículo, ya que establece la metodología, las acciones y los resultados esperados, con el objetivo de orientar tanto su implementación como su evaluación a través de los documentos curriculares institucionales (Fonseca Pérez & Gamboa Graus, 2017).

Cuando el desarrollo curricular se orienta a la implementación efectiva del diseño elaborado se desarrolla la fase clave para revisar, corregir y validar el diseño permitiendo ajustes que acerquen el currículo real al formal. Casarini (2004) enfatiza la necesidad de adaptar y modificar continuamente el currículo durante su implementación para garantizar su alineación con los objetivos previstos (Castro Rubilar et al., 2017).

Por su parte, Herrera y Didriksson (1999) destacan la importancia de fomentar una cultura institucional de innovación, que permita realizar cambios efectivos dentro del marco administrativo y organizacional (Castro Rubilar et al., 2017).

De esta manera, se busca traducir el currículo formal en experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes para los estudiantes, mediante la selección de recursos educativos, la formación docente, la organización del tiempo y del espacio, y la gestión de actividades extracurriculares que complementan el proceso educativo.

En estrecha relación la evaluación curricular cumple un papel decisivo al proporcionar una valoración continua y sistemática del currículo. Esta no se limita a la medición de logros académicos, sino que incluye la evaluación del desarrollo integral del estudiante, considerando habilidades no cognitivas y actitudes hacia el aprendizaje. A través de esta práctica, se asegura la efectividad del currículo en alcanzar sus metas educativas y se posibilita su adaptación frente a los cambios sociales y económicos.

Según Díaz (1994) y Casarini (2004), la evaluación curricular comprende dos modalidades complementarias interrelacionadas: la interna y la externa. La interna se enfoca en la estructura del programa de estudios, la coherencia entre objetivos y contenidos, así como la evaluación del rendimiento estudiantil, ofreciendo así bases para la mejora continua. Por su parte, la externa incorpora las perspectivas de actores como empleadores y egresados, asegurando que el currículo sea pertinente y funcional en los contextos sociales y laborales actuales (Castro Rubilar et al., 2017).

Además, Benavides y Manzano (2019) sostienen que la evaluación debe atender a tres niveles: verificar la adecuación del diseño curricular, valorar las adaptaciones realizadas durante su implementación y medir su impacto tanto en el aprendizaje como en el entorno social.

De esta manera, se garantiza que los principios y estándares se cumplan, promoviendo una evaluación orientada a la mejora, más que al castigo. Así, los procesos curriculares se configuran como dinámicos y colaborativos, exigiendo la participación constante de todos los actores educativos para mantener la calidad y pertinencia del sistema educativo (Benavides Lara & Manzano Gutiérrez, 2019).

En cuanto a su estructura jerárquica, el currículo se organiza en tres niveles de concreción: macro, meso y micro, cada uno con funciones específicas en el proceso educativo. Esta jerarquía define roles y responsabilidades que orientan la formulación, adaptación, implementación y evaluación del currículo en distintos contextos.

El currículo se organiza en tres niveles de concreción que deben articularse de forma jerárquica y coherente para lograr una propuesta educativa contextualizada, flexible y efectiva.

El **nivel macro curricular** o prescriptivo establece las directrices generales del pensamiento educativo a nivel nacional. Define los principios, objetivos y metas que conforman el perfil de egreso, y orienta la planificación de una acción educativa alineada con las demandas del país y las tendencias científico-tecnológicas (Gorozabel Chata & de la Rúa Batistapau, 2019). Este nivel tiene un carácter normativo y se expresa en leyes y documentos oficiales (Uquillas Vallejo, 2015).

El **nivel meso curricular** o institucional se enfoca en el plan de estudios de una carrera o de la institución educativa. Incluye la planificación y estructura curricular, los lineamientos metodológicos, los criterios de evaluación y las áreas de formación, incidiendo directamente en el diseño del nivel siguiente (Gorozabel Chata & de la Rúa Batistapau, 2019). A través del Proyecto Curricular Institucional (PCI), este nivel adapta las directrices nacionales a las características y necesidades del contexto escolar, con participación de los docentes y otros actores de la comunidad educativa (Uquillas Vallejo, 2015)

Finalmente, el **nivel micro curricular** o de aula abarca el programa analítico de cada asignatura y el sílabo correspondiente. Es en este nivel donde se concretan los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, evaluación y planificación temporal, definidos previamente en los niveles superiores. Los docentes son responsables de diseñar y aplicar estos programas, convirtiéndolos en herramientas clave para su práctica pedagógica (Gorozabel Chata & de la Rúa Batistapau, 2019; Uquillas Vallejo, 2015)

La relación entre estos tres niveles es jerárquica: el macro currículum regula al meso currículum, y este, a su vez, al micro currículum. Sin embargo, aún persisten desafíos, especialmente en la apropiación real del currículum por parte del profesorado y en la necesidad de fortalecer procesos de planificación colectiva, participativa y permanente (Uquillas Vallejo, 2015).

Los equipos de diseño curricular de las instituciones educativas son los principales responsables de estructurar formalmente el currículum. Su labor se basa en las directrices emitidas por los organismos rectores, como el Ministerio de Educación, y se concreta en proyectos curriculares institucionales (PCI) que orientan la práctica docente. Sin embargo, la efectividad de estos documentos depende del compromiso del profesorado, ya que en algunos casos se perciben como meros

requisitos administrativos. En el ámbito de la educación superior, las instituciones gozan de mayor autonomía curricular, aunque siguen lineamientos como el modelo pedagógico institucional y sus normativas (Uquillas Vallejo, 2015).

Díaz-Barriga (1980) sostiene que, en la educación superior, el plan de estudios y los programas de estudio son elementos fundamentales del currículo. El plan de estudios define la estructura general de una carrera o nivel educativo, estableciendo el perfil de egreso, las competencias, la secuencia de asignaturas y los ejes curriculares. Los programas de estudio operativizan estos lineamientos, detallando contenidos, metodologías, criterios de evaluación y aprendizajes esperados. Esta articulación entre ambos niveles del currículo es esencial para asegurar la coherencia entre el diseño y su implementación (Pérez Hernández et al., 2015)

Según Uquillas (2015), el programa de asignatura por ejemplo es una concreción del currículo institucional a nivel micro, derivado del Proyecto Curricular de la Institución (PCI). Sirve como herramienta para que el docente organice el proceso formativo, integrando objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos y planificación temporal. Además, debe ser enriquecido continuamente a partir de su aplicación, con el fin de mejorar tanto la enseñanza como los aprendizajes.

El programa forma parte del currículo porque representa su expresión operativa en cada asignatura. Traduce los propósitos, contenidos y metodologías del plan de estudios en actividades concretas en el aula. De este modo, refleja cómo se implementa el currículo en la práctica educativa.

Por ello, el programa, entendido como una concreción del currículo institucional a nivel micro y derivado del Proyecto Curricular de la Institución (PCI), constituye un objeto de la evaluación curricular, al igual que otros elementos que integran el currículo. Su análisis permite valorar el grado de coherencia con los objetivos establecidos, la pertinencia de sus contenidos y metodologías frente a las necesidades de los estudiantes, así como su efectividad para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. De este modo, se contribuye a asegurar que la planificación curricular se traduzca en experiencias de aprendizaje reales y significativas.

Además, el currículo incluye elementos interrelacionados que aseguran la coherencia, integralidad y calidad del proceso educativo. Entre estos destacan el

perfil de ingreso y el de egreso. El primero describe las características que debe poseer el estudiante al iniciar sus estudios, facilitando su adaptación y éxito académico. El segundo define las competencias y habilidades que debe demostrar al finalizar su formación, sirviendo como base para la selección de contenidos, enfoques pedagógicos y organización del plan de estudios, alineado con las exigencias del entorno profesional.

La malla curricular constituye otro elemento clave, al estructurar el plan de estudios mediante la organización de asignaturas, módulos o unidades de aprendizaje. A través de ella se asegura la coherencia entre contenidos, metodologías y prácticas pedagógicas, brindando una guía clara tanto para estudiantes como para docentes.

Asimismo, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación garantizan la calidad del proceso formativo, mientras que los órganos e instrumentos encargados de regular el currículo, junto con las entidades institucionales responsables de su gestión y actualización, aseguran su vigencia y adecuación continua (Pérez Brito, 2020).

En síntesis, los elementos curriculares actúan de manera articulada para construir un marco estructurado que facilite la implementación efectiva del currículo. Cada componente desempeña un rol fundamental en la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo, asegurando que los estudiantes desarrollen integralmente las competencias necesarias para convivir y participar de forma activa y responsable en la sociedad.

No obstante, evaluar el currículo representa un reto considerable debido a su complejidad y las múltiples interpretaciones que genera. La concepción del currículo condiciona directamente su evaluación, por lo que es indispensable definir con claridad el propósito de la evaluación y emplear estrategias metodológicas pertinentes (Gómez Escobar, 2020).

El currículo está conformado por lo tanto por diferentes elementos que interactúan entre sí y responden a distintas preguntas pedagógicas. Siguiendo una adaptación de Jiménez et al. (2017), Molina Pantoja, Pérez Acosta, Pizarro Sarmiento y Urina Andrade (2017) de las clasificaciones propuestas por diversos autores como Pérez Gómez (1995), Coll (1987), Hoyos Vásquez (1994), Soto Gómez (2009) y otros estudios que incluyen a Zabalza (2000), Guba y Lincoln (1989), House (1973) y

Stake (1975), los elementos del currículo se estructuran en cinco categorías funcionales:

Los **elementos generadores** son portadores de la cultura y el contexto donde se desarrolla el proceso educativo. En esta categoría se incluye el contexto social, económico y cultural que influye directamente en la escuela y su funcionamiento. También forman parte de estos elementos los actores sociales —directivos, docentes, estudiantes y familias— quienes asumen distintos roles y responsabilidades en el diseño, implementación y evaluación del currículo.

La participación de estos actores es fundamental para asegurar la pertinencia, equidad y mejora continua del currículo, especialmente cuando se promueven enfoques participativos o democráticos en la evaluación curricular. Además, se considera el estudio de las necesidades del entorno, de los estudiantes y de las familias, en relación con la jerarquía de necesidades propuesta por Maslow (1970), que abarca desde las necesidades fisiológicas hasta la autorrealización.

Los **elementos orientadores** responden a la pregunta “¿para qué enseñar?” y comprenden las políticas educativas que definen las intenciones generales del sistema educativo. Asimismo, incluyen el horizonte institucional, que se expresa a través de la misión, visión, valores, principios, fines, metas y perfil de egreso que caracterizan a cada institución educativa. Finalmente, los objetivos y metas que guían la acción pedagógica, asegurando su alineación con el desarrollo integral del estudiante, forman parte de esta categoría.

Los **elementos reguladores** responden a las preguntas “¿qué enseñar?”, “¿cuándo?”, “¿cómo?” y “¿qué evaluar?” y se centran en los contenidos curriculares. Estos contenidos se clasifican en conceptuales (hechos, conceptos, teorías), procedimentales (habilidades, técnicas, estrategias) y actitudinales (valores, normas, actitudes). Además, esta categoría incluye la secuenciación de los contenidos y los criterios para la evaluación, elementos que orientan y estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los **elementos metódicos** se refieren a la pregunta “¿cómo enseñar?” e integran las estrategias metodológicas que permiten llevar el currículo a la práctica pedagógica diaria, facilitando su implementación efectiva.

Finalmente, los **elementos organizacionales** responden a “¿con qué y cómo se interactúa?” e incluyen el ambiente escolar y los recursos didácticos, que constituyen el soporte para el desarrollo curricular y para las interacciones pedagógicas que se producen en el aula

La evolución del concepto de currículo —desde una visión prescriptiva centrada en contenidos hacia una concepción dinámica, participativa y contextualizada— ha influido profundamente en su evaluación. En la actualidad, esta no se limita a verificar el cumplimiento de objetivos, sino que se concibe como un proceso sistemático, reflexivo y colaborativo, orientado a valorar la pertinencia, coherencia y eficacia del currículo en función de las necesidades del estudiantado y los contextos en los que se aplica (Jiménez Pulido et al., 2017).

1.1.2. Evaluación en la educación y del currículo

La evaluación es un proceso social presente en la vida cotidiana, mediante el cual se juzgan y valoran las cualidades de personas, objetos o fenómenos (Ley Leyva & Espinoza Freire, 2021). Ya sea en contextos informales o formales, implica analizar la realidad para orientar la toma de decisiones más acertadas. No obstante, en el ámbito formal, la evaluación requiere mayor rigurosidad: demanda sistematicidad, objetividad, organización y planificación, con el fin de optimizar tanto los procesos como los resultados.

En este marco, se entiende como un procedimiento estructurado de recolección, análisis e interpretación de información que permite emitir juicios fundamentados sobre la calidad o efectividad de programas, políticas o intervenciones. Así, la evaluación se convierte en una herramienta clave para la toma de decisiones y la mejora continua (Wanzer, 2021).

Uno de los campos en los que la evaluación adquiere un papel central es la educación, cuyo interés por desarrollarla de manera sistemática comienza a finales del siglo XIX, en el período Pretyleriano, también conocido como la primera generación de evaluación o evaluación por medición. La evaluación en la educación se enfocaba predominantemente en la psicometría y el uso de tests estandarizados que solo medían el rendimiento de los alumnos. Este enfoque, aunque estandarizado y científico, limitaba la comprensión profunda del aprendizaje al

enfocarse solo en medir habilidades y conocimientos superficiales (Arias Lara et al., 2019).

Durante este período, las prácticas evaluativas comunes incluían exámenes escritos y ejercicios de repetición, concibiéndose la evaluación como una actividad aislada, generalmente realizada al final del proceso educativo. Predominaba una tendencia hacia la cuantificación y la medición objetiva, influenciada por teorías conductistas, mientras que la evaluación carecía de objetivos educativos claramente definidos y se enfocaba en medir la capacidad del estudiante para memorizar información, con un carácter predominantemente sumativo (Mora Tobar, 2010; Muñoz Cuenca, 2007).

El período Tyleriano, o segunda generación de evaluación, representó un cambio decisivo al introducir un enfoque integral que superaba la mera medición de los resultados de los estudiantes Ralph Tyler, en *Principles of Curriculum and Instruction* (1949), formuló cuatro preguntas esenciales para guiar el diseño curricular y la evaluación, enfocadas en los objetivos educativos, las experiencias necesarias, su organización y la verificación de su logro. Este planteamiento favoreció una mayor coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación. (Muñoz Cuenca, 2007).

El período Posttyleriano o tercera generación (1957-1972) introdujo cambios relevantes en la evaluación educativa. La evaluación amplió su foco, considerando no solo a los estudiantes, sino también a los programas, prácticas educativas y contextos. Se impulsaron nuevos enfoques, siendo Scriven quien introdujo los conceptos de evaluación formativa y sumativa, diversificando la evaluación con modelos cuantitativos y cualitativos (Bandera Jiménez et al., 2017).

Durante los años setenta surgió la cuarta generación de evaluación, conocida como "sensible" o "constructivista", caracterizada por una pluralidad de enfoques conceptuales y metodológicos que se alejaron del paradigma positivista tradicional. Más de cuarenta modelos de evaluación se propusieron en este contexto, entre ellos la evaluación respondiente de Stake, la evaluación democrática de MacDonald, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, y la evaluación como crítica artística de Eisner. Estos modelos promovieron una comprensión más participativa, negociada y contextualizada de la evaluación, poniendo énfasis en las

necesidades de los evaluados y en la toma de decisiones compartida (Alcaraz Salarirche, 2015).

Como se puede apreciar, la evolución conceptual de la evaluación en la educación demuestra que esta no es una noción fija ni universal, sino una construcción histórica vinculada a referentes teóricos, prácticas institucionales y necesidades educativas concretas. A lo largo del tiempo, la evaluación ha transitado desde enfoques centrados exclusivamente en la medición objetiva del rendimiento, hacia concepciones más amplias que consideran el juicio sobre el logro de propósitos educativos, el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la utilidad de la evaluación para tomar decisiones informadas. Este recorrido ha favorecido una comprensión más integral y flexible del acto de evaluar, promoviendo su función formativa, participativa y transformadora dentro de los sistemas educativos.

Sandoval (2022) quien hace también una revisión de la construcción histórica en el contexto de estas tres etapas de la evaluación en la educación concluye que es un proceso de emisión de juicios de valor sobre hechos, fenómenos u objetos, basándose en información obtenida de manera rigurosa. Su propósito principal es apoyar la toma de decisiones tanto pedagógicas —orientadas a optimizar la enseñanza y el aprendizaje— como sociales, vinculadas a la gestión institucional o del sistema educativo. En este sentido, la evaluación en el ámbito educativo adquiere una función específica: formar parte integral del proceso educativo, con el fin de contribuir de manera continua a la mejora de la formación en todos sus niveles (Sandoval Rubilar et al., 2022)

Por ello, la evaluación se puede tipificar según diversos criterios de clasificación que permiten comprender su propósito y aplicación en contextos educativos específicos. Entre estos criterios se encuentran: la intencionalidad de su aplicación, que alude al objetivo que persigue la evaluación, ya sea diagnóstica, formativa o sumativa; el momento del proceso educativo en el que se lleva a cabo, determinando si se realiza al inicio, durante o al final del aprendizaje; y el agente responsable de evaluar, que puede ser el docente, el estudiante u otra figura educativa.

Asimismo, se considera el agente evaluado o quien es objeto de la evaluación, ya sea el propio estudiante, el docente, el currículo o el programa; la extensión de los aprendizajes a evaluar, es decir, si se evalúa una actividad puntual, una unidad didáctica completa o todo el curso; y el tipo de información que se recoge, la cual puede ser cuantitativa, cualitativa o mixta, dependiendo del enfoque adoptado.

Estos criterios permiten identificar distintas tipologías de evaluación utilizadas en el ámbito escolar, especialmente en los niveles meso (institucional) y micro (aula), en los que el profesorado desempeña un rol clave (Sandoval Rubilar et al., 2022).

De este análisis, se puede apreciar que la evaluación en educación es amplia e incluye la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza, de la gestión educativa, y también del currículo.

Evaluar el currículo posibilita adecuarlo a las características y necesidades concretas de las comunidades educativas, lo que favorece una educación inclusiva y contextualizada. Al mismo tiempo, permite verificar el cumplimiento de estándares educativos nacionales y sustentar decisiones orientadas a mejorar la eficacia del sistema. Desde esta mirada, la evaluación curricular implica un proceso sistemático y continuo que busca determinar su pertinencia, coherencia, relevancia y efectividad en función de los fines educativos establecidos, sirviendo como base para acciones de mejora fundamentadas (Suárez Flores et al., 2024).

La evaluación curricular se concibe como un proceso activo, metódico y reflexivo que inicia desde las primeras etapas de elaboración del currículo. Su propósito principal es asegurar la validez, fiabilidad y objetividad del plan, evaluando aspectos como su pertinencia, alcance, duración y eficacia en relación con las necesidades educativas y sociales contemporáneas. Este proceso no se limita a verificar el logro de los objetivos establecidos; más bien, implica un análisis constante del desarrollo curricular, generando información esencial para ajustar o mantener los componentes del plan y fundamentar las decisiones relacionadas con su diseño y aplicación. La evaluación curricular, en este sentido, se define como una actividad continua que guía la mejora integral del proceso educativo (Rojas Blanco, 2019).

Para los fines de esta investigación, la evaluación curricular se concibe como una forma especializada de evaluación educativa, orientada a valorar la pertinencia, coherencia y efectividad del currículo en sus distintas fases y componentes, con el

propósito de mejorarlo, actualizarlo o rediseñarlo de manera sistemática y contextualizada. Esta definición implica que el currículo no se evalúa únicamente en términos de su existencia formal, sino en función de cómo responde a las necesidades educativas, sociales y culturales del entorno.

Desde esta perspectiva, la pertinencia no alude a la evaluación educativa en general, sino al grado en que el currículo —como propuesta formativa— se ajusta a los fines educativos previstos, a las demandas del contexto y a las expectativas de los actores implicados (Cabral Vargas & Escalona Ríos, 2022; Carrera, 2009; Gutiérrez, 2022; Ruiz Larraguivel, 2001; Salcedo Polo, 2021). En ese sentido, evaluar el currículo requiere considerar su diseño, su aplicación concreta y los efectos que produce en la realidad educativa.

En este marco, Benavides Lara y Manzano Gutiérrez (2019), citando a Casarini (2004), proponen que la evaluación curricular debe contemplar tres dimensiones procesales que permiten abarcar el ciclo completo del currículo.

La primera de ellas es la dimensión de diseño, la cual hace referencia a la formulación inicial del plan de estudios, en la que se definen los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las metodologías, los recursos didácticos y la coherencia interna de la propuesta curricular como instrumento normativo.

En segundo lugar, se encuentra la dimensión de implementación, centrada en el análisis de cómo los docentes y otros actores educativos interpretan, adaptan y aplican el currículo en sus prácticas pedagógicas, considerando sus creencias, expectativas, la interacción con los estudiantes y las condiciones socioculturales del entorno.

Finalmente, la dimensión de impacto se enfoca en valorar los resultados obtenidos a partir del currículo implementado, no solo en términos de logros académicos, sino también en cuanto al desarrollo personal y los beneficios sociales esperados conforme a los objetivos educativos propuestos (Benavides Lara & Manzano Gutiérrez, 2019).

A estas dimensiones se suman los ámbitos de evaluación curricular sugeridos también por Casarini (2004), que amplían la comprensión del proceso evaluativo. El ámbito interno se orienta a examinar la coherencia del plan de estudios, su vigencia, continuidad y viabilidad, así como el desempeño docente y estudiantil al

interior de la institución. Por su parte, el ámbito externo integra la percepción de actores como egresados, empleadores y referentes del entorno social y laboral, aportando una visión externa que enriquece el análisis curricular al trascender los límites institucionales.

Asimismo, para una evaluación curricular más completa, es necesario considerar las distintas manifestaciones del currículo. El currículo formal se refiere al documento normativo que contiene los fines, contenidos y orientaciones oficiales; el currículo real alude a la forma en que esa propuesta se lleva a cabo en la práctica educativa, con los ajustes que surgen en la dinámica del aula; y el currículo oculto contempla aquellos aprendizajes no planificados que emergen de las interacciones cotidianas, las normas implícitas y la cultura escolar. Esta clasificación permite comprender la naturaleza compleja y multifacética del proceso evaluativo, que no se limita a lo prescrito, sino que también abarca lo vivido y experimentado por los actores educativos (Castro Rubilar et al., 2017).

Finalmente, Gimeno Sacristán (2010) advierte que el currículo debe ser entendido como un proceso dinámico y transformador. Desde su diseño hasta la obtención de resultados, el currículo es modificado por decisiones políticas, condiciones materiales, prácticas docentes y procedimientos de evaluación. Por tanto, su evaluación no puede centrarse únicamente en los elementos estructurales, sino que debe abarcar también los procesos que permiten su concreción en la realidad educativa, reconociendo que el currículo es, en última instancia, una construcción social en constante evolución.

En este marco, el plan de estudios se considera un elemento curricular estructural, ya que representa el diseño oficial del currículo, mientras que su aplicación en las aulas corresponde a la fase de implementación curricular, un proceso dinámico que merece ser evaluado en términos de coherencia, pertinencia y resultados. Evaluar el currículo en esta fase implica, por tanto, analizar no solo el contenido prescrito, sino también cómo este se traduce en la acción pedagógica concreta, lo cual articula el diseño con la práctica real y permite valorar su impacto educativo (Gimeno Sacristán, 2010).

Por lo tanto, para abordar de manera verdaderamente integral las tres dimensiones procesales de la evaluación curricular —diseño, implementación e impacto— resulta imprescindible verificar en primer lugar la efectividad del diseño y

compararlo con alternativas disponibles, de modo que los objetivos establecidos se formulen con coherencia y rigor. Al mismo tiempo, se pone atención a la dimensión de implementación, pues se requiere medir cómo la comunidad educativa (docentes, estudiantes y otros actores) recibe y asume el currículo, de tal forma que sus percepciones y experiencias sirvan para ajustar tanto las metodologías como los recursos. Del mismo modo, el énfasis en la dimensión de impacto implica evaluar si los principios y estándares definidos se están cumpliendo en la práctica, asegurando que la evaluación se utilice como un mecanismo de mejora continua de la calidad educativa y no como una mera herramienta de control o sanción (Kelly, 2018)

La relevancia de la evaluación curricular radica en su capacidad para ofrecer una comprensión profunda del proceso educativo, abordando tanto los aspectos estructurales y contenidos del plan de estudios como la participación de los actores educativos y las prácticas pedagógicas involucradas. Este proceso debe ser transparente y equitativo, evitando sesgos que puedan impactar negativamente a las instituciones y sus miembros. Más que una herramienta de medición, la evaluación curricular debe fomentar la reflexión pedagógica, permitir ajustes necesarios en la planificación y estrategias educativas, y contribuir al progreso de las instituciones (Díaz Villa, 2015).

Finalmente, la evaluación curricular no solo mide resultados finales, sino que también proporciona retroalimentación continua para optimizar el desempeño de los estudiantes y ajustar las prácticas pedagógicas. Esto asegura el cumplimiento del perfil de egreso y fomenta altos niveles de calidad educativa. En este sentido, la evaluación constituye una herramienta clave para tomar decisiones informadas, promover la mejora continua y fortalecer el sistema educativo en su conjunto. (Vivar Pichardo, 2017)

1.2. MODELO DE EVALUACIÓN CIPP DE STUFFLEBEAM

El modelo CIPP está diseñado para guiar evaluaciones integrales y sistemáticas de programas sociales y educativos en contextos reales y cambiantes. Su propósito principal es proporcionar retroalimentación útil para mejorar continuamente los programas. A lo largo del tiempo, ha sido adaptado y aplicado globalmente en diversas disciplinas, no solo para evaluar programas, sino también organizaciones, personal, materiales, políticas y evaluaciones (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Un modelo de evaluación es una estructura o plan general que orienta cómo se llevará a cabo el proceso evaluativo. Este modelo incluye los métodos para recolectar y analizar información, el tipo de conocimiento que se espera generar y los principales destinatarios de los resultados (Pizano Chávez, 2000). En el ámbito educativo, los modelos de evaluación permiten valorar programas curriculares y académicos para orientar la toma de decisiones pedagógicas y administrativas.

El modelo de evaluación CIPP, propuesto por Stufflebeam, se compone de cuatro componentes: contexto, insumos (input), proceso y productos (product). Este modelo ha sido ampliamente utilizado en la evaluación de programas educativos, ya que ofrece un enfoque integral que permite analizar desde la pertinencia del programa hasta sus resultados y sostenibilidad (Nouraey et al., 2020; Quinchía Ortiz et al., 2015).

En este enfoque, la evaluación busca recolectar información útil para la toma de decisiones en cada una de las cuatro áreas. Por ejemplo, se analiza si el programa curricular responde a las necesidades del contexto educativo, si dispone de los recursos adecuados, si los procesos de implementación son eficientes y si los resultados cumplen con los objetivos esperados. La identificación de discrepancias entre lo planeado y lo ejecutado permite determinar el nivel de adecuación del programa y orientar su mejora continua (Warju, 2016).

1.2.1. Modelo CIPP: Origen, evolución y justificación de su aplicación en la evaluación curricular

Se han desarrollado diversos enfoques y modelos para la evaluación curricular, cada uno con características y finalidades específicas. Entre ellos, tal como señala (Díaz Villa, 2015), destacan el modelo centrado en objetivos de Tyler (1967), que busca determinar si se han alcanzado los objetivos educativos; el modelo de Scriven (1967), que introduce la evaluación formativa y sumativa con el propósito de valorar el mérito de un programa; y el modelo orientado al consumidor de Stake (1967), que pone énfasis en las percepciones de los actores involucrados.

Díaz Vila (2015) también destaca otros enfoques relevantes incluyen la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972), que indaga en la implementación real del currículo; el enfoque respondiente de Stake (1975), centrado en las inquietudes de

los participantes; y la evaluación democrática de MacDonald (1976), que promueve la participación y el diálogo en las decisiones curriculares.

Asimismo, el enfoque basado en estándares de Ravitch (1995) establece criterios predefinidos como base para la evaluación, mientras que el modelo de evaluación equilibrada de Posner (2005), desde un enfoque plural y contextualizado, incorpora principios como la autonomía, la colaboración y el análisis del entorno como señala Díaz-Barriga (2005 citado en Díaz Villa, 2015). Estas diversas aproximaciones permiten comprender la evaluación curricular no solo como un proceso técnico, sino como una práctica profundamente contextual, participativa y orientada a la mejora continua del quehacer educativo (Díaz Barriga Arceo & Barrón Tirado, 2022; Díaz Villa, 2015; Quincho Jara, 2024; Valle Samaniego & Briones Oviedo, 2024).

En este panorama plural, destaca el modelo CIPP propuesto por Stufflebeam (1971), el cual plantea una evaluación integral que abarca cuatro dimensiones fundamentales del currículo: Contexto, Insumos, Proceso y Producto. A diferencia de otros modelos más centrados en los resultados o en las percepciones individuales, el modelo CIPP ofrece una mirada sistémica que permite analizar no solo los logros, sino también las condiciones iniciales, los recursos involucrados y el desarrollo pedagógico en sí mismo. Esta articulación entre fases lo convierte en una herramienta robusta para promover la mejora continua y orientar la toma de decisiones fundamentadas (Quincho Jara, 2024; Valle Samaniego & Briones Oviedo, 2024).

A pesar de haber sido formulado hace varias décadas, el modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), propuesto por Daniel Stufflebeam, sigue vigente como una herramienta poderosa para la evaluación educativa, incluyendo específicamente la evaluación curricular. Si bien existen diversos modelos contemporáneos de evaluación, el modelo CIPP ha perdurado por su estructura clara, su enfoque integral y su capacidad para orientar la toma de decisiones. Este modelo no solo permite valorar los resultados, sino también analizar el diseño, los recursos y la implementación de un currículo, proporcionando una visión sistémica que facilita su mejora continua.

Su utilidad ha sido reafirmada por estudios recientes (Moghadas-Dastjerdi, 2020; Dizon, 2023; Chen, 2011), que reconocen su enfoque holístico, su flexibilidad y su adaptabilidad a distintos niveles y contextos, desde la educación básica hasta la

superior. Además, su capacidad para incorporar múltiples perspectivas — estudiantes, docentes, gestores, empleadores— lo convierte en un instrumento adecuado para procesos participativos de evaluación curricular. Así se explica su continuo uso en investigaciones desarrolladas en contextos diversos como China, Indonesia y México (Quincho Jara, 2024).

El modelo CIPP surgió como respuesta a las limitaciones del enfoque centrado en objetivos de Tyler (1950), uno de los primeros marcos sistemáticos de evaluación curricular. Aunque el modelo de Tyler ofrecía claridad y estructura —focalizándose en los objetivos conductuales y la comparación de resultados—, no proponía estándares ni procedimientos para evaluar esos objetivos, lo que limitaba su aplicabilidad en contextos complejos. Esta carencia motivó, en los años setenta, la propuesta de Stufflebeam, orientada a generar datos útiles para la toma de decisiones y considerar la evaluación también desde un enfoque formativo (Glatthorn, 2016).

El modelo CIPP fue inicialmente concebido a fines de los años 60 para dar respuesta a las demandas de rendición de cuentas de los programas escolares financiados por el gobierno federal de EE. UU., en el marco de la “Guerra contra la Pobreza” y la implementación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) en 1965. Stufflebeam, influenciado por Egon Guba y con apoyo institucional, diseñó un modelo que superara las limitaciones de las evaluaciones tradicionales, insuficientes frente a los desafíos de un sistema educativo en transformación (Dizon, 2023).

Desde sus primeras formulaciones, Stufflebeam promovió un enfoque orientado a decisiones prácticas. En 1966, criticó los métodos convencionales y propuso evaluar no solo los productos, sino también los procesos, planteando un enfoque más holístico. Su experiencia al aplicar el modelo en contextos reales —enfrentando, por ejemplo, la necesidad de sintetizar grandes volúmenes de información— permitió consolidar y perfeccionar la estructura CIPP. En 1971, el Comité Nacional de Estudio sobre Evaluación recomendó el uso del modelo CIPP como marco integral, destacando su utilidad, factibilidad y solidez técnica.

Posteriormente, durante su etapa en la Universidad de Western Michigan, Stufflebeam afianzó el modelo al incorporar estándares éticos y técnicos, consolidando su aplicabilidad en proyectos relevantes. Esta evolución culminó en

su actualización en 2011, en consonancia con los estándares del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, poniendo énfasis en la rendición de cuentas, la toma de decisiones informadas y una comprensión profunda de los fenómenos educativos. La creación de un fondo fiduciario para respaldar un comité permanente ha permitido revisar y actualizar continuamente estos estándares, asegurando la pertinencia y vigencia del modelo (Dizon, 2023; Stufflebeam & Coryn, 2014).

La elección del modelo CIPP como marco conceptual en el presente estudio se justifica no solo por su trayectoria histórica, sino por su capacidad de adaptación a contextos actuales, su enfoque integral y participativo, y su potencial para orientar mejoras continuas en la evaluación curricular. Lejos de ser un modelo superado, el CIPP sigue siendo una herramienta sólida y útil para comprender, valorar y transformar los procesos educativos de manera informada y contextualizada.

1.2.2. Componentes, principios y fundamentos del modelo CIPP en la evaluación curricular

El modelo CIPP, propuesto por Stufflebeam, fue desarrollado originalmente para evaluar programas educativos, con el propósito de contribuir a la toma de decisiones y a la mejora continua. Este modelo parte de una concepción comprensiva y sistemática de la evaluación, centrada en identificar fortalezas y debilidades a lo largo de todas las fases de un programa. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que dicho modelo también puede aplicarse eficazmente a la evaluación del currículo, en la medida en que este se concreta en planes y programas de estudio. Así, el modelo CIPP permite analizar componentes clave del currículo como el perfil de egreso, la planificación, la metodología, los recursos y los resultados, lo que favorece una comprensión integral de su diseño, implementación y mejora (Frye & Hemmer, 2013; Montiel Reyes et al., 2017; Sharma & Raval, 2019).

Carrera (2024) señala que en las últimas décadas ha habido un desarrollo significativo en el campo de la evaluación curricular, evidenciado por la creación de instancias especializadas en la evaluación de planes y programas de estudio, así como por la creciente difusión de metodologías específicas para su diseño y evaluación. Esta perspectiva reconoce que evaluar el currículo no se limita únicamente al análisis de la estructura y los contenidos formales de los planes de

estudio, sino que también implica revisar su implementación concreta y los resultados alcanzados. En este sentido, la evaluación curricular abarca una variedad de dimensiones, incluyendo la valoración de programas educativos, el análisis del perfil de egreso, el desempeño docente y los aprendizajes logrados por los estudiantes (Carrera Hernández, 2024)

De esta manera, Carrera amplía el enfoque tradicional y permite establecer un vínculo claro entre la evaluación de programas y la evaluación curricular, lo que justifica la aplicación de modelos integrales como el CIPP en este campo, al ofrecer herramientas para examinar tanto el diseño como la ejecución y los efectos del currículo.

La evaluación de programas ha sido concebida como un proceso estrechamente vinculado a la mejora del currículo. Quinchía et al. (2015), retomando a autores como Kiely y Rea Dickins (2005), Ruiz (2004), Brown (1995) y Pérez Juste (1993), destaca que la evaluación de programas no se limita al análisis de componentes aislados, sino que implica un proceso estructurado, reflexivo y sistemático que permite comprender la naturaleza del objeto educativo, valorar su calidad, y tomar decisiones informadas para su mejora.

Esta visión amplía el concepto de programa educativo más allá de su estructura formal, integrando aspectos epistemológicos, procesos, resultados y la experiencia de los actores involucrados. En este sentido, evaluar un programa equivale a evaluar el currículo en acción, es decir, no solo lo que está prescrito, sino cómo se implementa, se vive y qué resultados genera.

Así, se justifica el uso de modelos de evaluación integrales como el CIPP, que permiten valorar de forma articulada los diferentes momentos del proceso curricular, desde la identificación de necesidades hasta los logros obtenidos, aportando información relevante para su mejora continua (Quinchía Ortiz et al., 2015).

El modelo CIPP divide el objeto de evaluación en cuatro componentes fundamentales: contexto, insumos (*input*), proceso y producto. Cada componente se orienta al análisis de variables específicas y sus relaciones, lo que permite obtener información útil para la toma de decisiones en distintas fases de implementación curricular.

En primer lugar, la **evaluación de contexto** se centra en la identificación de necesidades, problemas y oportunidades dentro de un entorno educativo determinado. Esta etapa proporciona información clave para definir los objetivos del currículo y justificar su pertinencia.

En segundo lugar, la **evaluación de insumos** busca analizar los recursos disponibles, las estrategias planificadas y la viabilidad del diseño curricular, con el fin de seleccionar las alternativas más adecuadas y evitar la inversión en prácticas ineficaces (Nouraey et al., 2020; Stufflebeam & Coryn, 2014).

A continuación, la **evaluación de proceso** se orienta a monitorear y supervisar la implementación del currículo, permitiendo identificar dificultades, ajustar estrategias pedagógicas y ofrecer retroalimentación oportuna para la mejora.

Finalmente, la **evaluación de producto** se enfoca en determinar los resultados del proceso curricular, valorando su impacto, efectividad, sostenibilidad y capacidad de adaptación. Esta etapa contempla tanto el logro de aprendizajes como el cumplimiento de metas institucionales, y se apoya en la recolección de datos para contrastar los resultados obtenidos con los criterios previamente establecidos.

El modelo CIPP puede aplicarse de forma **formativa**, para apoyar la mejora durante la implementación del currículo, o de manera **sumativa**, al finalizar un ciclo o programa, a fin de valorar su efectividad global. Una de las fortalezas del modelo es su atención constante al contexto y su flexibilidad para adaptarse a distintos niveles educativos.

Asimismo, se caracteriza por promover una visión integral del proceso educativo, al considerar no solo los resultados, sino también los factores que los condicionan. Para su aplicación rigurosa, es necesario utilizar diversos métodos e instrumentos de recolección de datos, seleccionados de acuerdo con los objetivos de evaluación y el tipo de decisiones que se buscan fundamentar (Frye & Hemmer, 2013).

Aunque el modelo CIPP fue originalmente concebido para la evaluación de programas, su estructura lógica y su enfoque integral lo hacen especialmente útil para la evaluación curricular, siempre que se comprenda que el currículo se manifiesta en planes, programas y prácticas educativas. Su aplicación al campo del currículo no solo es viable, sino también recomendable, cuando se busca una

evaluación contextualizada, participativa y orientada a la mejora, como la que proponen Carrera (2024).

Por lo tanto, su modelo de evaluación es perfectamente pertinente para la evaluación curricular, ya que el currículo es un componente fundamental dentro del sistema educativo. Evaluar un currículo implica examinar planes (programas de estudio), acciones (implementación de la enseñanza), logros (resultados de aprendizaje), y tomar decisiones para mejorar y certificar la calidad educativa.

Una aplicación reciente del modelo CIPP en el campo de la educación es el estudio de Lee et al. (2019), titulado *How to execute Context, Input, Process, and Product evaluation model in medical health education*. Aunque centrado en la educación médica, demuestra que el modelo puede aplicarse eficazmente a la evaluación del currículo y no solo del programa como unidad estructural.

En dicho estudio, se evalúan los objetivos curriculares, los recursos disponibles (humanos, materiales y metodológicos), los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los resultados de aprendizaje y satisfacción estudiantil, lo cual evidencia un uso explícito del modelo CIPP para la evaluación de componentes curriculares.

Además, Lee et al. (2019) explica cómo aplicar el modelo CIPP de forma operativa, definiendo para cada componente un conjunto de técnicas de recolección de datos e indicadores clave. Por ejemplo:

- En la dimensión **Context** (contexto), se utilizan encuestas diagnósticas, análisis de necesidades, revisión de literatura y audiencias públicas para identificar las condiciones del entorno, las demandas sociales y los problemas a resolver con el currículo.
- En **Input** (insumos), se analizan los recursos humanos y materiales, las estrategias curriculares diseñadas, y la viabilidad económica. Se recurre a documentos institucionales, entrevistas, encuestas a profesores y análisis de propuestas curriculares.
- En **Process** (proceso), se recogen datos mediante observaciones, análisis de clases, entrevistas con docentes y revisión de registros de implementación. Esto permite identificar desviaciones entre lo planificado y lo ejecutado, así como las prácticas reales en el aula.

- En **Product** (producto), se definen indicadores de desempeño y se recogen evidencias a través de resultados académicos, encuestas de satisfacción, evaluaciones externas y opiniones de partes interesadas.

De este modo, la evaluación según el modelo CIPP requiere establecer indicadores específicos por componente, seleccionar técnicas de recolección de información cualitativa, cuantitativa o mixta (entrevistas, encuestas, documentos, observaciones), y realizar el análisis e interpretación de estos resultados que permitan tomar decisiones informadas sobre el currículo. Esto convierte a CIPP en un modelo útil no solo para describir, sino también para valorar y mejorar los componentes curriculares en contextos reales.

En conclusión, el uso del modelo CIPP en esta investigación se justifica por su vigencia, flexibilidad y aplicabilidad al campo de la evaluación curricular, tal como se evidencia en estudios actuales. Su estructura orientada a la toma de decisiones y su enfoque sistémico permiten una evaluación coherente del currículo, desde su diseño hasta sus resultados, contribuyendo de manera efectiva a la mejora de la calidad educativa (Lee et al., 2019).

El modelo CIPP se basa en una evaluación objetiva, clara y ética, orientada no solo a demostrar resultados, sino a mejorar continuamente. Promueve la participación equitativa de los actores y la institucionalización de evaluaciones sistemáticas. Utiliza una amplia variedad de métodos cuantitativos y cualitativos, con triangulación de datos, y se rige por estándares profesionales como utilidad, viabilidad, precisión, equidad y rendición de cuentas. Considera la evaluación como clave para el progreso social, argumentando que sin conocer fortalezas y debilidades no es posible mejorar programas ni ganar credibilidad. Asimismo, destaca la importancia de combinar evaluaciones internas y externas, basarse en información sólida y someterse a metaevaluaciones. El modelo cuenta con un sólido respaldo teórico y práctico (Stufflebeam & Coryn, 2014).

1.2.3. Enfoque y metodología de evaluación propuestos por el modelo

El modelo CIPP es analítico porque se relaciona con un paradigma epistemológico explicativo, basándose en la recopilación y análisis de datos para explicar y mejorar el funcionamiento de los programas educativos. Busca además proporcionar una explicación detallada de cómo funcionan los programas y cómo se pueden

optimizar, lo que se alinea con el paradigma explicativo y adopta una perspectiva objetiva al evaluar diferentes aspectos del programa.

Asimismo, utiliza datos empíricos y objetivos para informar sobre la calidad y efectividad del programa, lo que corresponde a una posición realista. El modelo CIPP descompone el programa en componentes específicos (Contexto, Insumos, Procesos y Productos) y evalúa cada uno de estos aspectos detalladamente para proporcionar una explicación integral de su funcionamiento, considerando múltiples variables, como las contextuales, estructurales y de proceso, para entender cómo influyen en los resultados (Pizano Chávez, 2000).

El enfoque adoptado por el Modelo CIPP para la evaluación comprende los programas como sistemas sociales entrelazados en su funcionamiento hacia objetivos comunes en un contexto específico. La evaluación no es vista como una investigación aislada, sino como un proceso de rendición de cuentas; el modelo CIPP considera la evaluación como una herramienta colaborativa destinada a la mejora continua. Evaluadores y partes interesadas trabajan conjuntamente para promover la eficacia de programas, proyectos y servicios, centrándose en el aprendizaje institucional y la mejora constante. Una evaluación CIPP óptima implica un esfuerzo sistemático por recopilar, organizar y utilizar retroalimentación con el fin de validar objetivos, satisfacer necesidades de los beneficiarios y responder a los compromisos de calidad (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Además, el modelo se divide en tres etapas primordiales: la delimitación del alcance de la evaluación, la obtención de información relevante y la retroalimentación de esta información a los responsables de la toma de decisiones (Arias Lara et al., 2019).

En el ámbito curricular, estas fases implican: delimitar qué elementos curriculares serán evaluados (como el perfil de egreso, la metodología o los aprendizajes esperados); recolectar datos significativos sobre su implementación y resultados mediante distintos métodos; y entregar estos hallazgos a los equipos responsables para la toma de decisiones curriculares informadas que conduzcan a mejoras sustantivas en el diseño y ejecución del currículo.

El modelo de evaluación CIPP ha sido ampliamente utilizado para evaluar diversos proyectos y entidades educativas, donde cada componente cumple un papel esencial como lo ilustran Zhang et al. (2011) a continuación:

1. **Contexto:** Este componente ayuda a entender las necesidades, expectativas y el entorno en el que se implementa el currículo. Por ejemplo, en el estudio de Felix (1979) sobre escuelas en Cincinnati, el análisis del contexto permitió adaptar las intervenciones curriculares a las necesidades específicas de los estudiantes y la comunidad.
2. **Insumos:** Refiere a los recursos curriculares disponibles, como materiales, docentes y financiamiento. En el proyecto de capacitación en escuelas agrícolas en Nigeria (Osokoya & Adekunle, 2007), este componente ayudó a ajustar los recursos formativos y mejorar los materiales curriculares.
3. **Procesos:** Evalúa la ejecución del currículo y su implementación metodológica. En el estudio de Nicholson (1989), se analizaron los procesos pedagógicos en la enseñanza de la lectura, mejorando su aplicación y los aprendizajes.
4. **Productos:** Valora los resultados curriculares alcanzados. En el caso de Taiwán (Chien, Lee & Cheng, 2007), se evaluaron los logros de aprendizaje mediante indicadores nacionales, lo cual permitió valorar el impacto del currículo en la calidad educativa.

Así, cada componente del modelo CIPP cumple un rol clave en la evaluación curricular, aportando información útil para diagnosticar, planificar, implementar y valorar los resultados educativos (Zhang et al., 2011).

El modelo de evaluación CIPP es un enfoque cíclico y sistemático, ampliamente utilizado en el ámbito educativo, que permite evaluar integralmente los componentes del currículo en sus distintas fases: planificación, estructuración, ejecución y mejora continua. Su orientación hacia la mejora más que al juicio, lo convierte en una herramienta clave para la toma de decisiones curriculares fundamentadas. De acuerdo con Lee et al. (2019), su aplicación permite desarrollar criterios e indicadores específicos que facilitan una evaluación rigurosa del currículo, promoviendo una comunicación efectiva entre los evaluadores y los responsables del diseño, implementación y mejora curricular. Además, su

flexibilidad permite adaptarse a diversos campos y niveles educativos, desde la educación básica hasta la formación profesional, incluyendo áreas como las ciencias, matemáticas y educación técnica, lo que evidencia su potencial para contribuir a la calidad y pertinencia curricular según las necesidades del contexto institucional y social (Lee et al., 2019).

El diseño de evaluación es un esquema general, como el propuesto en el modelo CIPP, que establece los procesos y planes específicos para valorar un programa considerando su contexto, insumos, procesos y productos. Cada plan define métodos, cronogramas y procedimientos para recopilar, analizar e interpretar información cuantitativa y cualitativa, permitiendo emitir juicios sobre aspectos como la calidad, valor, eficiencia, equidad o viabilidad del programa.

Aunque el diseño de evaluación parte de decisiones metodológicas preestablecidas, suele ajustarse a medida que surgen nuevos hallazgos o cambian las necesidades de los stakeholders. Se recomienda utilizar una amplia variedad de métodos (como encuestas, estudios de caso, análisis de costos, metaanálisis, entre otros), en especial un enfoque de métodos mixtos, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Esto se debe a que las evaluaciones en contextos reales requieren capturar tanto datos objetivos como significados, experiencias y percepciones, para lograr una comprensión más profunda e integral del programa evaluado.

En la recolección de datos, es clave complementar información existente, considerando fuentes diversas como entrevistas, observaciones, documentos, pruebas y autoevaluaciones. El análisis busca identificar patrones y relaciones en los datos, mientras que la síntesis integra los hallazgos de múltiples fuentes para responder preguntas clave y valorar el programa. Se aplican técnicas específicas para datos cuantitativos (frecuencias, medias, varianzas, ANOVA, regresiones, etc.) y cualitativos (análisis de contenido, inductivo, temático, histórico, político, entre otros (véase Tabla 1).

Tabla 1*Técnicas recomendadas en el diseño de evaluación según el Modelo CIPP*

Tipo	Técnicas recomendadas
Técnicas de recolección de información	Visitas al sitio, entrevistas, cuestionarios, escalas de actitud, diarios o bitácoras, observaciones en el lugar, foros públicos, grupos focales, análisis de documentos o registros, registros fotográficos, escalas de calificación, pruebas de conocimientos, dispositivos de autoevaluación.
Técnicas de análisis de información cuantitativa	Recuentos de frecuencia, porcentajes, gráficos circulares y de barras, medias y medianas, varianzas, desviaciones estándar, correlaciones, regresión múltiple, pruebas <i>t</i> , pruebas chi-cuadrado, análisis de varianza (ANOVA), análisis de covarianza (ANCOVA), pruebas de significancia a posteriori y práctica, análisis de valor agregado, análisis de costo-utilidad, análisis de series temporales, análisis de conglomerados, análisis de parámetros de efecto.
Técnicas de análisis de información cualitativa	Lectura y anotación de textos, identificación de categorías de necesidades o resultados, análisis de contenido, análisis inductivo, identificación de temas, análisis holístico, análisis de casos, análisis histórico, análisis ambiental, identificación de problemáticas, análisis político.

Nota. Elaboración propia basada en el diseño de evaluación del modelo CIPP (Stufflebeam, 2015).

Finalmente, para emitir conclusiones válidas, se debe integrar toda la información recolectada y analizada, utilizando lógica rigurosa, creatividad y habilidades comunicativas para presentar juicios claros y fundamentados (Stufflebeam, 2015).

2. CAPÍTULO 2: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

2.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y utiliza como método principal la revisión sistemática exploratoria scope. Como señalan Tricco et al. (2018) este tipo de revisión se emplea para explorar y sintetizar de manera exhaustiva la literatura existente sobre un tema específico, permitiendo identificar conceptos clave, patrones emergentes y vacíos en la investigación (Tricco et al., 2018). A diferencia de las revisiones sistemáticas tradicionales. Se destaca además que la revisión scope no busca hacer análisis estadísticos, sino organizar y presentar la información de manera descriptiva (Ceniceros Maya et al., 2019)

Según Arksey y O'Malley (2005), la metodología de revisión scope implica cinco pasos fundamentales: 1) formular la pregunta de investigación, 2) realizar una búsqueda sistemática de estudios relevantes, 3) seleccionar los estudios que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión, 4) extraer y organizar los datos, y 5) sintetizar los resultados de manera clara y estructurada. Estos pasos aseguran que la revisión sea metódica y bien fundamentada, ayudando a responder de manera precisa a la pregunta de investigación (Chambergo-Michilot et al., 2021)

Del mismo modo, la metodología planteada refuerza la importancia de contar con un proceso organizado, siguiendo criterios de inclusión y exclusión bien definidos. Además, en el análisis y síntesis de los estudios seleccionados, es esencial reducir los sesgos y garantizar la coherencia entre los hallazgos y el objetivo del estudio (Sánchez-Serrano et al., 2022).

Para las revisiones scope es esencial formular preguntas de investigación claras y precisas, seleccionar estudios pertinentes mediante criterios rigurosos, y sintetizar la información (Pollock et al., 2021). En este caso, el objetivo es explorar cómo se ha aplicado el Modelo CIPP de Stufflebeam en la evaluación curricular en contextos educativos diversos específicamente en niveles de educación básica y superior abarcando estudios publicados entre 2015 y 2024.

Para llevar a cabo una revisión scope, el primer paso consiste en definir la pregunta de investigación. Esta pregunta guía el enfoque y el alcance de la revisión. En este

caso, la pregunta central es: "¿Cómo se ha aplicado el Modelo CIPP de Stufflebeam en la evaluación curricular en contextos educativos entre los años 2015 y 2024?"

A partir de esta pregunta, se establecen criterios de inclusión y exclusión de los estudios. Estos criterios permiten delimitar qué tipo de investigaciones serán consideradas en la revisión, asegurando que solo aquellas que cumplan con los parámetros establecidos sean incluidas en el análisis.

La siguiente etapa es la búsqueda sistemática de los estudios relevantes. Esta búsqueda debe llevarse a cabo en bases de datos académicas especializadas, como en la base de datos Educación Resources Information Center (ERIC) que contiene publicaciones científicas sobre educación en idioma inglés que supera el millón de documentos indexados. Para ello se emplean términos y descriptores específicos tales como "CIPP Modelo" y "curriculum evaluation".

Es esencial que la estrategia de búsqueda sea detallada y replicable, para que otros investigadores puedan seguir el mismo proceso y obtener los mismos resultados (Pollock et al., 2021). La búsqueda requiere ser exhaustiva, incluyendo estudios que cubran una variedad de enfoques metodológicos y contextos educativos, siempre dentro del período de tiempo especificado.

Una vez realizada la búsqueda, se pasa al proceso de selección de estudios. Durante esta fase, se revisan los artículos encontrados y se seleccionan aquellos que cumplen con los criterios de inclusión establecidos previamente. Este paso es clave para garantizar que los estudios analizados sean relevantes para la pregunta de investigación y que proporcionen información valiosa sobre la aplicación del Modelo CIPP en la evaluación curricular.

Según Cabrera-Fenécela (2021), la selección debe basarse en una evaluación sistemática y rigurosa de los estudios, tomando en cuenta su relevancia, calidad y alineación con los objetivos de la investigación (Cabrera-Fenécela 2023).

El siguiente paso es la extracción de datos de los estudios seleccionados. Este proceso implica recoger la información clave de cada artículo, como los objetivos del estudio, la metodología utilizada, los resultados obtenidos y las conclusiones. Para organizar esta información de manera coherente, se utilizan herramientas como las matrices de análisis y de extracción de datos, que permiten estructurar la información de manera clara y comparable. El uso de matrices es particularmente

útil para identificar patrones comunes en los estudios, lo que facilita la posterior síntesis (Alayza Degola, 2020)

La síntesis de la información extraída es un paso fundamental en la revisión scope. A diferencia de las revisiones sistemáticas, que suelen buscar una evaluación crítica y cuantitativa de los estudios, la síntesis en una revisión scope se enfoca en organizar los hallazgos de manera descriptiva. Los estudios seleccionados se agrupan en categorías temáticas que permiten identificar tendencias, enfoques metodológicos predominantes, y las principales áreas de aplicación del Modelo CIPP en la evaluación curricular.

La síntesis debe ser clara y debe resaltar los hallazgos más relevantes, sin perder de vista los vacíos y las posibles áreas de investigación futura (Reyes Rodríguez, 2023). Una vez que la información ha sido sintetizada, se presenta de forma organizada y estructurada. El uso de tablas, gráficos y otros recursos visuales es crucial para facilitar la comprensión de los resultados como refiere Machi & McEvoy (2012) citado en Alayza Degola (2020).

Estos recursos visuales ayudan a comunicar los hallazgos de manera efectiva, permitiendo a los lectores identificar rápidamente los puntos clave de la investigación. La presentación de los resultados debe ser clara, transparente y accesible, proporcionando una visión completa de los estudios revisados y sus hallazgos.

Finalmente, en la fase de discusión y conclusiones, los resultados obtenidos se interpretan en relación con los estudios previos. En esta etapa, es importante identificar vacíos en la literatura existente, así como implicaciones para la práctica educativa y la investigación futura.

Además, se deben señalar las limitaciones del estudio, que pueden incluir restricciones en el acceso a ciertos estudios o limitaciones en la calidad de los artículos incluidos. La discusión debe ser profunda y debe proporcionar una reflexión crítica sobre los hallazgos, identificando áreas que requieren mayor atención en futuras investigaciones (Sánchez-Serrano et al., 2022).

En términos de técnica, esta investigación emplea el análisis documental. A través de esta técnica, se busca extraer, organizar y analizar la información contenida en los artículos seleccionados. El análisis documental se caracteriza por su capacidad

para abordar textos de manera sistemática, extrayendo información relevante para responder a la pregunta de investigación. Este enfoque permite a los investigadores identificar patrones y relaciones en la literatura existente, facilitando la comprensión del estado actual del conocimiento en el tema (Rodríguez et al., 2015).

Los instrumentos utilizados en esta investigación incluyen matrices de análisis y de extracción de datos. Las matrices de análisis son herramientas clave que permiten extraer y organizar los datos de manera coherente y estandarizada asegurando que la información se recoja de manera consistente y comparable. El uso de estos instrumentos facilita la organización y la comparación de los datos, lo que mejora la calidad y la fiabilidad de la revisión (Alayza Degola, 2020)

En resumen, el proceso metodológico de esta revisión scope sigue una serie de pasos sistemáticos que van desde la formulación de la pregunta de investigación hasta la presentación de los resultados y la discusión. Este método permite obtener una visión detallada y completa de cómo se ha aplicado el Modelo CIPP en la evaluación curricular en contextos educativos, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones en este campo.

2.2. RECOLECCIÓN Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

a) Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la relevancia y la coherencia con la pregunta planteada, se definieron criterios claros de inclusión y exclusión que orientaron la selección de artículos científicos (véase Tabla 2).

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión para la selección de artículos científicos

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos publicados entre 2014 y 2024	Documentos duplicados o sin acceso al texto completo
Aplicación explícita del modelo CIPP de Stufflebeam en procesos de evaluación curricular	Estudios que mencionan el modelo CIPP, pero no lo aplican como marco evaluativo central
Indexados en la base de datos ERIC	Publicaciones que no abordan evaluación curricular, aunque usen el modelo CIPP en otros contextos
Acceso al texto completo	Revisiones de literatura, editoriales, reseñas o tesis no publicadas en revistas científicas con revisión por pares
Artículos académicos o estudios empíricos revisados por pares	

Nota. Elaboración propia con base en los criterios definidos para el proceso de revisión sistemática en la base ERIC (2014–2024).

Dado que la base de datos ERIC indexa mayoritariamente literatura en inglés, no se consideró el idioma como un criterio discriminante, ya que todos los documentos recuperados cumplían este requisito. Asimismo, no se aplicaron restricciones en cuanto a país con el fin de preservar el carácter exploratorio e inclusivo de esta revisión scope, permitiendo así mapear con amplitud cómo se ha utilizado el modelo CIPP en distintos contextos educativos y enriquecer la comprensión de sus aplicaciones globales.

- **Justificaciones de las palabras clave o descriptores**

La selección de palabras clave se realizó en inglés, dado que la base de datos ERIC indexa mayoritariamente literatura científica en este idioma. La elección de términos estuvo guiada por los objetivos específicos del estudio y por la necesidad de garantizar una búsqueda exhaustiva y pertinente en el marco de una revisión scope. A continuación, se presentan los términos empleados en inglés (seguidos de su traducción al español entre paréntesis, solo con fines ilustrativos):

La selección de palabras clave está alineada con el marco teórico y los objetivos específicos del estudio:

Objetivo específico 1: Identificar los elementos y procesos curriculares más frecuentemente evaluados mediante el Modelo CIPP.

- Justificación: Incluye términos como “curriculum elements”, “curricular processes” (elementos curriculares, procesos curriculares) que permiten recuperar estudios que analizan los componentes evaluados del currículo.

Objetivo específico 2: Describir las metodologías de evaluación utilizadas en estudios que aplican el Modelo CIPP.

- Justificación: Términos como “evaluation” (evaluación), CIPP Model (Modelo CIPP) que permite identificar investigaciones centradas en procesos evaluativos dentro de contextos educativos, especialmente aquellas que emplean el Modelo CIPP. Este término amplía el alcance de la búsqueda al abarcar estudios que, aunque no mencionen explícitamente la evaluación curricular, aplican el modelo en diversos tipos de evaluación.

Objetivo específico 3: Resumir las contribuciones del Modelo CIPP a la mejora de programas educativos.

- Justificación: El término “educational programs” (programas educativos) permite identificar estudios donde el modelo CIPP ha sido utilizado con fines de mejora curricular.

Las combinaciones de estos términos se realizaron con operadores booleanos (“AND”) para ampliar y refinar los resultados, asegurando una búsqueda más exhaustiva, coherente con la naturaleza exploratoria de una revisión scope.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las combinaciones de palabras clave y su justificación (véase Tabla 3).

Tabla 3

Combinaciones de palabras clave y su justificación

Palabras claves combinadas	Justificación
CIPP model AND curricular evaluation (Modelo CIPP y evaluación curricular)	Términos esenciales directamente relacionados con la pregunta de investigación y el marco conceptual
CIPP model AND curricular elements (Modelo CIPP y elementos curriculares)	Permite identificar aspectos específicos del currículo evaluado en los estudios
CIPP model AND curricular processes (Modelo CIPP y procesos curriculares)	Permite identificar dimensiones específicas del currículo evaluado en los estudios
CIPP model AND educational programs (Modelo CIPP + programas educativos)	Permite encontrar resultados aplicados sobre la mejora y alineación del currículo en programas educativos concretos.

Nota. Elaboración propia en base a la estrategia de búsqueda diseñada para este estudio. Traducciones entre paréntesis agregadas para mayor claridad.

b) Instrumento de análisis

Una vez identificados los descriptores clave, alineados con el propósito general de la investigación, se elaboró una matriz de selección de artículos que organiza y clasifica la información relevante en función de criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Esta matriz tiene como objetivo facilitar el análisis y la selección rigurosa de los artículos más pertinentes. Los datos organizados en la matriz incluyen los siguientes elementos:

1. **Descriptor:** Se refiere a las palabras clave utilizadas para la búsqueda en la base de datos, como “CIPP Model” y “curriculum elements”, que corresponden a los temas y enfoques principales del estudio.
2. **Rango temporal:** Define el período de tiempo de los artículos seleccionados, que en este caso es entre los años 2014 y 2024. Este criterio permite enfocar la revisión en investigaciones recientes y relevantes.
3. **Tipo de publicación:** Se especifica el tipo de material que se ha considerado para la revisión: artículos científicos revisados por pares indexados en la base Eric. Esto asegura que solo se seleccionen

publicaciones que cumplan con los estándares académicos y de calidad requeridos para el análisis.

4. **Número de resultados:** Indica la cantidad total de artículos que se han encontrado en la búsqueda inicial dentro de la base de datos. Este número varía según los descriptores utilizados y los criterios de búsqueda.
5. **Artículos descartados:** Aquí se registran los artículos que, a pesar de cumplir con algunos criterios iniciales, no son seleccionados debido a razones como relevancia insuficiente, problemas metodológicos o falta de enfoque en el Modelo CIPP o en los elementos curriculares.
6. **Artículos seleccionados:** Son aquellos que cumplen con todos los criterios establecidos (inclusión en el rango temporal, relevancia temática, tipo de publicación adecuado, etc.). Estos artículos serán los utilizados para el análisis posterior en la revisión scope.
7. **Fecha de búsqueda:** Esta fecha es importante para mantener un registro del momento exacto en que se realizó la búsqueda de artículos en la base de datos. Es fundamental porque los resultados pueden variar dependiendo de la actualización y la disponibilidad de los artículos.

c) **Estrategias de búsqueda**

Se realiza una búsqueda inicial con los descriptores más relevante en torno al modelo CIPP de Stufflebeam que enmarca los estudios de evaluación curricular. Posteriormente se realizan búsquedas con los siguientes descriptores individuales seguidamente de sus combinaciones iterativamente hasta filtrar los artículos no relevantes.

Se ingresa a la web de la base de datos ERIC en inglés y se accede al campo de búsqueda Collection-Search (Recopilación-Buscar), se digitan descriptores relativos al modelo CIPP obteniéndose los siguientes resultados de la primera búsqueda (véase Tabla 4).

Tabla 4*Resultados de la Primera Búsqueda de Artículos*

Descriptor utilizado	Número de resultados
Modelo CIPP*	–
CIPP Model	205
Stufflebeam's CIPP Model	84
CIPP Evaluation Model	184
CIPP	223

Nota. Fecha de búsqueda: 7 de octubre de 2024.

* Durante el proceso de búsqueda en la base de datos ERIC, se empleó inicialmente el descriptor en español “*Modelo CIPP*”. Sin embargo, se verificó que no se encontraron resultados en dicho idioma, por lo que se continuó la búsqueda empleando los descriptores relativos al modelo CIPP en inglés.

Elaboración propia en base a criterios de búsqueda diseñados para revisiones tipo scoping review (Arksey & O'Malley, 2005 en Chambergo-Michilot et al., 2021)

La base de datos ERIC presenta de forma predeterminada el filtro de temporalidad "Since 2015 (last 10 years)" en la barra lateral izquierda, el cual se utilizó como criterio de selección para la segunda búsqueda y las posteriores (véase Tabla 5).

Tabla 5

Resultados de la Segunda Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor utilizado	Número de Resultados
Modelo CIPP	–
CIPP Model	100
Stufflebeam's CIPP Model	44
CIPP Evaluation Model	87
CIPP	110

Nota. Fecha de búsqueda: 7 de octubre de 2024.

Selección manual del Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* de la base de datos ERIC.

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

En la tercera búsqueda se incorporaron dos filtros proporcionados por la base de datos ERIC desde su barra lateral: el rango temporal "Since 2015 (last 10 years)" y el tipo de publicación: "Journal Article", lo cual permitió afinar la selección de artículos científicos pertinentes (ver Tabla 4).

Entre los descriptores explorados, el término "CIPP" arrojó el mayor número de resultados (n=67), evidenciando su mayor representatividad y amplitud como descriptor general dentro del campo de estudio.

Por esta razón, se decidió conservar únicamente este descriptor para las combinaciones posteriores con otros términos clave como "curricular evaluation", "curricular elements", "curricular processes" y "educational programs". Este

procedimiento permitió mantener una estrategia de búsqueda sistemática, iterativa y controlada, que facilitó la identificación y descarte de artículos según los criterios establecidos, en coherencia con los objetivos de la revisión (véase Tabla 6).

Tabla 6

Resultados de la Tercera Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor utilizado	Número de Resultados
Modelo CIPP	–
CIPP Model	61
Stufflebeam's CIPP Model	23
CIPP Evaluation Model	53
CIPP	67

Nota. Fecha de Búsqueda: 7 de octubre 2024

Selección manual del Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* y el tipo de publicación: *Journal Article* desde el filtro de la barra lateral de la base de datos ERIC.

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

Posteriormente se realiza la cuarta búsqueda con términos combinados como se describe a continuación adicionando el descriptor “evaluación curricular” inglés “curriculum evaluation” configurado en la barra de descriptores izquierda de la base de datos ERIC a la palabra clave CIPP (véase Tabla 7).

Tabla 7

Resultados de la Cuarta Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor utilizado	Número de Resultados
CIPP	67
CIPP AND curriculum evaluation*	10

Nota. Fecha de Búsqueda: 7 de octubre 2024

Se seleccionó el Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* y el tipo de publicación: *Journal Article* desde el filtro de la barra lateral de la base de datos ERIC.

*Selección del descriptor “curriculum evaluation” en la barra izquierda de descriptores de la base de datos ERIC.

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

Se localizan 10 artículos que por ser un número manejable se realiza un análisis directo desde la lectura de los títulos y el “abstract” o resumen. Uno de los artículos de la lista obtenida se refiere a “la historia del desarrollo de la evaluación del CIPP como modelo de evaluación curricular y otro estudio es un análisis de los estudios realizados en el campo de la evaluación curricular desde una Perspectiva “Metodológica” en base a la revisión de 250 tesis” tienen que ser descartados por que el objetivo del estudio es seleccionar estudios empíricos de aplicación del modelo CIPP. Por lo tanto, se ajustan a los criterios de selección sólo 8 artículos.

En consecuencia, se graba la primera lista de 10 artículos enviándola al correo institucional desde la opción facilitada por la base de datos, así como se grabarán

las listas posteriores en cada búsqueda, tomando en cuenta el descarte de los dos estudios mencionados.

En la quinta búsqueda, se evidencia que al tipear los términos CIPP AND “curriculum evaluation” en la opción de búsqueda de la base de datos ERIC se produce una variación en el número de artículos que se reduce además cuando se incluye el rango temporal y el tipo de publicación (véase Tabla 8).

Tabla 8

Resultados de la Quinta Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor utilizado	Número de Resultados
CIPP curriculum evaluation ^a	57
CIPP AND curriculum evaluation ^b	26

Nota. Fecha de Búsqueda :7 de octubre 2024

Selección con Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* y tipo de publicación: *Journal Article* desde el filtro de la barra lateral de la base de datos ERIC.

^a Ingreso de los descriptores seleccionados de la barra izquierda de la base de datos ERIC

^b Digitación de los descriptores en el campo de búsqueda de la base de datos ERIC
Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

Se comparan el número de resultados de la cuarta y quinta búsqueda de selección de artículos (véase Tabla 9).

Tabla 9

Resultados Comparados de la Cuarta y Quinta Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor utilizado	Número de Resultados
CIPP Curriculum Evaluation ^a	10
CIPP AND curriculum evaluation ^b	26

Nota. Fecha de Búsqueda: 7 de octubre 2024

Se seleccionó el Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* y el tipo de publicación: *Journal Article* desde el filtro de la barra lateral de la base de datos ERIC.

^a Selección manual del descriptor “curriculum evaluation” en la barra de descriptores izquierda de la base de datos ERIC

^b Digitación de los descriptores en el campo de búsqueda de la base de datos ERIC
Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

De ambas búsquedas se comprueba previa lectura y análisis de títulos y abstracts que los 10 artículos encontrados en la búsqueda seleccionando el descriptor “curriculum evaluation” en la barra izquierda de la base de datos ERIC están incluidos en los 26 resultados de la búsqueda digitando CIPP AND “curriculum evaluation”, por lo tanto, se concluye que en esta selección se abarca un mayor número de artículos.

Se descartan mediante el análisis de lectura rápida de títulos y resúmenes.5 textos donde se incluyen el artículo de historia y el artículo de análisis de tesis que en la selección de la cuarta búsqueda ya se habían descartado, así como un artículo de análisis de disertaciones de tesis, un artículo de revisión sistemática y un artículo de evaluación de educación no formal.

Como los 10 artículos están incluidos en los resultados de la búsqueda digitando CIPP AND “curriculum evaluation”, se concluye que es más relevante el uso de

estos descriptores o palabras claves ingresándolos directamente en el campo de búsqueda de la base de datos.

Cuando se selecciona desde la barra izquierda los descriptores “Curriculum Evaluation” y “Program Evaluation” de la base de datos solo se visualizan 6 textos, pero si se digitan directamente en el campo de búsqueda de la base se obtienen un mayor número de artículos 16 (véase Tabla 10).

Tabla 10

Resultados de la Sexta Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor utilizado	Número de Resultado
CIPP AND curriculum evaluation ^a	26
CIPP AND curriculum evaluation y program evaluation ^b	6
CIPP AND curriculum evaluation AND program evaluation ^a	16

Nota. Fecha de Búsqueda: 7 de octubre 2024

Selección con Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* y tipo de publicación *Journal Article* desde el filtro de la barra lateral de la base de datos ERIC.

^a Digitación de los descriptores en el campo de búsqueda de la base de datos ERIC

^b Selección manual de los descriptores de la barra izquierda de la base de datos ERIC.

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

Al ingresar directamente los descriptores **CIPP AND “curriculum evaluation”** en el buscador de ERIC, se obtuvieron nuevamente 26 artículos. A partir del análisis de títulos y resúmenes, se identificó que esta búsqueda incluye también artículos que aparecen al ingresar solo el término **CIPP** y luego seleccionar manualmente los descriptores desde la barra lateral: **“curriculum evaluation”** (6 artículos) y **“program evaluation”** (16 artículos). Esto confirma que la combinación directa en el buscador recupera resultados coincidentes con otras estrategias de búsqueda más específicas.

Se realiza una sexta búsqueda utilizando los términos “curriculum” y “evaluation” del descriptor “curriculum evaluation” separadamente digitándolos en el campo de búsqueda de la base de datos con el propósito de comparar resultados (véase Tabla 11).

Tabla 11

Resultados de la Sexta Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor utilizado	Número de Resultados
CIPP AND curriculum evaluation	26
CIPP AND curriculum AND evaluation	23

Nota. Fecha de Búsqueda: 7 de octubre 2024

Selección con Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* y tipo de publicación *Journal Article* desde el filtro de la barra lateral de la base de datos ERIC.

Digitación de los descriptores en el campo de búsqueda de la base de datos ERIC.

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

Nuevamente se aprecia que la digitación los descriptores de la combinación CIPP AND “curriculum evaluation” comprenden un mayor número de artículos y es el mismo 26 y que la búsqueda con los términos separados CIPP AND curriculum AND evaluation se obtienen sólo 23 resultados. Al realizar el análisis de lectura de títulos y resúmenes se identifica que estos 23 artículos están contenidos en los 26 obtenidos en la combinación CIPP AND “curriculum evaluation”

Posteriormente se realiza una séptima búsqueda con combinaciones de términos que excluyan artículos no relevantes y su descarte manual y/o automático en la base de datos ERIC.

Se evidencia que al digitar criterios de exclusión NOT review or thesis or report or history juntamente con los términos CIPP AND curriculum evaluation se obtienen los mismos 26 artículos como resultado. En este resultado no son relevantes 5 de ellos los mismos que ya habían sido identificados en una de las primeras búsquedas tras el análisis de títulos y resúmenes: uno de historia, una revisión sistemática, dos de análisis de estudios, uno de disertaciones y un artículo de educación no formal y es necesario descartarlos manualmente.

Sin embargo, con la digitación de los términos CIPP AND curriculum evaluation NOT systematic review NOT thesis NOT history se reduce a 23 los artículos seleccionados coincidiendo sólo con 3 de los descartados automáticamente en la selección manual anterior: un artículo de historia, un artículo de análisis de tesis, un artículo de revisión sistemática. Sin embargo, es necesario descartar manualmente un artículo de educación no formal y uno de disertaciones que ya se habían identificado anteriormente.

A esta última combinación CIPP AND curriculum evaluation NOT systematic review NOT thesis NOT history se le agregó un filtro adicional “Peer reviewed and full text available on ERIC” seleccionándola manualmente desde la barra izquierda de la base de datos obteniéndose 18 artículos que han sido revisados por pares lo que asegura la calidad y confiabilidad de las fuentes de información.

De esta manera, los hallazgos estarán respaldados por investigaciones sólidas, aumentando la credibilidad del análisis. Y también se seleccionaron los artículos disponibles en texto completo en la base de datos ERIC que permiten acceder al contenido íntegro del documento de investigación en la base de datos ERIC.

Automáticamente con esta última combinación se descartaron automáticamente los 5 artículos que ya se habían identificado como no relevantes (véase Tabla 12).

Tabla 12

Resultados de la Séptima Búsqueda de Artículos en ERIC

Descriptor Utilizado	Número de Resultados
CIPP AND curriculum evaluation ^{a *}	26
CIPP AND curriculum evaluation NOT (systematic review or thesis or history) ^{b *}	26
CIPP AND curriculum evaluation NOT systematic review NOT history NOT thesis ^{b*}	23
CIPP AND curriculum evaluation NOT systematic review NOT history NOT thesis ^{b*}	18
Peer reviewed and full text available on ERIC ^{b+}	

Nota. Selección con Rango temporal: *Since 2015 (last 10 years)* y tipo de publicación *Journal Article* desde la barra lateral de la base de datos ERIC.

^a Fecha de búsqueda: 7 de octubre 2024

^b Fecha de búsqueda: 9 de octubre 2024

* Digitación de los descriptores en el campo de búsqueda de la base de datos ERIC

+ Selección manual de los descriptores desde la barra lateral de la base de datos ERIC.

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

d) Selección de artículos

Después de la fase de cribado se generó una lista 18 artículos. Se descartan los artículos cuyos títulos y resúmenes no están alineados al tema de la investigación (véase Tabla 13).

Tabla 13

Artículos descartados de la búsqueda en ERIC

Referencia	Enlace ERIC
<i>Chen, W., & Ruannakarn, P. (2024). Based on the CIPP theory perspective: The application of information technology integration in physical education course evaluation -- A case study of Software Engineering Institute of Guangzhou. Higher Education Studies^a</i>	EJ1427244
<i>Rahabav, P., & Souisa, T. R. (2021). Evaluation of non-formal education management in Maluku Province, Indonesia. International Journal of Evaluation and Research in Education.^b</i>	EJ1328018
<i>Aslan, A., Açıkgöz, Ö., Günay, A., & Koçak, K. (2020). Examination of the curriculum and instructional PhD dissertations in the field of educational sciences concerning theoretical framework, method and contributions of research dimensions. Turkish Journal of Education.^c</i>	EJ1285528
<i>Mmbwanga, D. M., Matemba, C. K., & Bota, K. N. (2015). Assessment of institutional and personnel-related challenges facing educational programme for the mentally challenged persons at Kaimosi Special School, Kenya. Journal of Education and Practice.^d</i>	EJ1080481

Nota. Justificación de exclusión

^a El estudio se enfoca en la integración tecnológica en educación física, sin abordar la evaluación curricular ni los elementos o procesos curriculares.

^b Aborda la gestión de la educación no formal y no utiliza el modelo CIPP en el contexto de la evaluación curricular.

^c Revisión documental de tesis doctorales, sin aplicación directa del modelo CIPP ni evaluación de programas o currículo.

^d Analiza desafíos institucionales y de personal, sin abordar la evaluación del currículo ni utilizar el modelo CIPP.

Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

e) Lista Final de Artículos Seleccionados

Luego del proceso de cribado se seleccionaron 14 artículos relevantes para el presente estudio a los cuales se le asignara códigos de A1 a A14 para facilitar su identificación y análisis posterior (véase Tabla 14).

Tabla 14

Lista de Artículos Seleccionados

Código	Referencia	Enlace ERIC
A1	Üker, H., & Kirkiç, K. A. (2024). Evaluation of an innovative technology curriculum. <i>Shanlax International Journal of Education</i> , 12(1), 1–12.	EJ1429590
A2	Pujiastuti, P., Herwin, H., & Firdaus, F. M. (2021). Thematic learning during the pandemic: CIPP evaluation study. <i>Cypriot Journal of Educational Sciences</i> , 16(5), 2516–2526.	EJ1321165
A3	Keskin, I., & Yazar, T. (2020). Evaluation of the curriculum of high school mathematics according to CIPP model. <i>Bulletin of Education and Research</i> , 42(2), 121–134.	EJ1382380
A4	Gögebakan Yıldız, D., Bilgin, S., Arikiz, S., & Tarhan, R. (2023). Evaluation of preparatory class mathematics curriculum of social sciences high school. <i>International Journal of Curriculum and Instructional Studies</i> , 13(2), 213–230.	EJ1395211
A5	Ilhan, E. (2021). Evaluation of competency-based medical education curriculum. <i>International Journal of Progressive Education</i> , 17(2), 73–88.	EJ1308465
A6	Jumari, & Suwandi. (2020). Evaluation of child-friendly schools program in Islamic schools using the CIPP model. <i>Dinamika Ilmu</i> , 20(2), 317–329.	EJ1274069
A7	Putro, H. Y. S., Babiera, R. M., Takwin, M., Rachman, A., & Ariliani, T. (2024). Evaluating the impact of the Inspiring School Program in high schools: Reviewing implementation and educational quality enhancement. <i>Online Submission</i> .	ED643957
A8	Kavgaoglu, D., & Alci, B. (2016). Application of context input process and product model in curriculum evaluation: Case study of a call centre. <i>Educational Research and Reviews</i> , 11(9), 865–872.	EJ1113519

Código	Referencia	Enlace ERIC
A9	Akpur, U., Alci, B., & Karatas, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yildiz Technical University using CIPP model. <i>Educational Research and Reviews</i> , 11(10), 907–914.	EJ1099998
A10	Tom-Lawyer, O. O. (2015). Lecturers' perceptions of the implementation of the revised English language Nigeria Certificate in Education curriculum. <i>Journal of Education and Practice</i> , 6(10), 115–121.	EJ1080695
A11	Orhan, A., & Ay, S. Ç. (2017). Investigating students' perspectives of foreign language distance education curriculum according to some variables. <i>Journal of Education and Training Studies</i> , 5(5), 105–113.	EJ1139119
A12	Powell, B., & Conrad, E. (2015). Utilizing the CIPP model as a means to develop an integrated service-learning component in a university health course. <i>Journal of Health Education Teaching</i> , 6(1), 12–19.	EJ1085221
A13	Batdi, V. (2017). Comparing the high school English curriculum in Turkey through multi-analysis. <i>Educational Sciences: Theory and Practice</i> , 17(1), 27–52.	EJ1148358
A14	Karimnia, A., & Kay, E. (2015). An evaluation of the undergraduate TEFL program in Iran: A multi-case study. <i>International Journal of Instruction</i> , 8(2), 83–98.	EJ1085279

Nota. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en ERIC.

2.3. TÉCNICA E INSTRUMENTO

Para desarrollar el análisis documental de los artículos, se estructuró una matriz de análisis en el software Microsoft Excel, con categorías y subcategorías correspondientes, en coherencia con los objetivos específicos de la investigación. La matriz puede consultarse en **el anexo**.

Primero, la categoría Evaluación y las subcategorías de elementos y procesos, para comprender cómo se abordan estos aspectos en el currículo.

Segundo, la categoría Aplicación del modelo CIPP, con las subcategorías como el enfoque de evaluación, la técnica de recolección de datos y los componentes específicos del modelo aplicados: contexto, insumos, proceso y producto.

Tercero, las Contribuciones del Modelo CIPP, con las subcategorías que detallan los resultados y las acciones de mejora propuestas.

Se incorporó además datos básicos de los artículos como autores, país y año, además de las tres categorías principales.

La matriz que se elaboró previamente fue consultada por dos expertos que recomendaron no considerar el contexto educativo dentro de las categorías y descriptores y enfocarla principalmente en Modelo CIPP y evaluación curricular. Además de ajustar la subcategoría currículo y subcategorías elementos y procesos curriculares (diseño e implementación) puesto que solo se había considerado los elementos curriculares.

Se sugirió también la categoría Metodologías en aplicación del Modelo CIPP a Aplicación del modelo CIPP.

Todas estas recomendaciones fueron consideradas y se mejoró la herramienta con el propósito de hacerla confiable y válida para el estudio.

Se realizó una fase piloto de aplicación de la matriz de análisis documental seleccionando artículos científicos de dos bases de datos: Google Scholar y Scielo. Durante esta fase, se detectaron omisiones, como la falta de una celda para registrar los títulos de los artículos, la cual fue incorporada. Además, se añadió una columna para observaciones, dado que es necesario consignar información temporalmente en la toma de decisiones durante la extracción de la información. También se incluyeron listas desplegables para facilitar la recopilación y

visualización de datos, y se verificó y reorganizó el orden de las columnas secuencialmente conforme a los objetivos y sus respectivas categorías y subcategorías.

Posteriormente se aplicó el instrumento para extraer los datos de los 14 artículos seleccionados permitiendo organizar la información en categorías temáticas para simplificar su análisis mediante la asignación de etiquetas correspondientes a las subcategorías a las partes relevantes de cada artículo, permitiendo una identificación clara de temas comunes y divergentes.

2.4. PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis de los datos se desarrolló mediante un proceso sistemático que permitió organizar y comprender la información obtenida de los artículos seleccionados, alineándola con los objetivos de la investigación. El uso de la matriz de análisis documental fue clave para estructurar y procesar la información de manera eficiente, lo que facilitó un análisis integral sobre la evaluación curricular y la aplicación del Modelo CIPP en diversos contextos educativos.

Se realizó una lectura detallada de los artículos incluidos en el corpus inicial. Durante este proceso, se identificó un artículo que no correspondía al tema de estudio, ya que abordaba la gestión institucional en lugar de la evaluación curricular. Por ello, dicho artículo fue excluido para asegurar la relevancia y pertinencia de los datos analizados.

Los datos extraídos de los textos se codificaron en función de las categorías y subcategorías definidas a partir de los objetivos específicos:

Identificación de elementos y procesos curriculares evaluados: Se registraron los aspectos curriculares más frecuentemente evaluados, como objetivos, contenidos, metodologías y procesos relacionados con el diseño, implementación y evaluación continua del currículo.

Descripción de la metodología de evaluación empleada: Se analizaron los enfoques, instrumentos y estrategias metodológicas utilizadas para aplicar el Modelo CIPP en los diferentes estudios revisados.

Contribuciones del Modelo CIPP a la mejora del currículo: Se sintetizaron las mejoras en los programas educativos reportadas en los resultados, conclusiones y acciones de mejora identificadas en los estudios.

En las subcategorías con información amplia o dispersa, se elaboraron resúmenes analíticos que permitieron consolidar los hallazgos clave. Por ejemplo, se integraron las contribuciones destacadas en los resultados y conclusiones de los estudios para proporcionar una visión más clara de cómo el Modelo CIPP ha impactado en la mejora de los programas educativos.

Los datos obtenidos de diferentes estudios se compararon entre sí para identificar patrones, tendencias y contradicciones. Este paso facilitó la interpretación del uso del Modelo CIPP en distintos contextos educativos y permitió reconocer los elementos y procesos curriculares evaluados con mayor frecuencia, así como sus contribuciones al mejoramiento del currículo.

Finalmente, los hallazgos se interpretaron en relación con la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Este análisis condujo a la formulación de conclusiones sobre cómo el Modelo CIPP ha sido empleado en la evaluación curricular, identificando su impacto y relevancia en la mejora de los programas educativos.

2.5. PRINCIPIOS ÉTICOS

Este estudio ha seguido principios éticos fundamentales para garantizar una investigación rigurosa y respetuosa. Se ha priorizado la integridad y precisión en la presentación de los resultados, asegurando que los datos se presenten de forma fiel, sin manipulaciones ni distorsiones. Además, se ha garantizado el reconocimiento de la propiedad intelectual mediante la correcta citación de las fuentes utilizadas, respetando los derechos de los autores.

El estudio también ha promovido el respeto hacia la diversidad académica, valorando las distintas perspectivas y contextos educativos presentes en los artículos revisados. Se ha trabajado para evitar sesgos en la interpretación de los resultados, asegurando que las conclusiones se basen únicamente en los datos obtenidos, de manera objetiva e imparcial.

En conjunto, estos principios éticos han permitido que el estudio sea transparente, confiable y respetuoso con los valores académicos, contribuyendo de manera responsable al campo de la evaluación curricular (Ames & Merino Armand, 2019).

3. CAPITULO 3: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de los artículos científicos seleccionados, recolectados de acuerdo con el protocolo definido en la metodología. Primero, se exponen los hallazgos generales de la revisión, destacando las principales tendencias y patrones observados en la literatura analizada. Luego, se detallan los resultados específicos en relación con cada objetivo de la investigación. En ambos apartados, se incluyen tablas, gráficos y ejemplos que ilustran los datos más relevantes.

3.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ESTUDIOS REVISADOS

Los hallazgos generales del estudio muestran la distribución de las investigaciones seleccionadas según su año de publicación, ubicación geográfica, enfoque temático y revistas académicas.

En el periodo 2015-2024, los 14 artículos seleccionados para este estudio están distribuidos en los años 2015, 2016, 2017, 2020, 2021, 2023 y 2024. (Ver Gráfico 1) El año con un mayor número publicaciones es 2015, mientras que, en los años 2016, 2017, 2020, 2021 y 2024 se registran dos artículos cada uno, y en 2023 solo uno. No se encontraron publicaciones registradas en los años 2018 y 2019; sin embargo, destaca la presencia de artículos en los periodos pandémico y pospandémico, reflejando que la evaluación curricular mediante el Modelo CIPP ha mantenido su relevancia e interés en la comunidad académica que comparte sus investigaciones en la base de datos ERIC (véase Gráfico 1).

Gráfico 1: Distribución de publicaciones por año

Relación entre el año de la publicación y la cantidad de publicaciones



Nota. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos de la base de datos ERIC.

La distribución por país evidencia una concentración significativa en Turquía, con 8 artículos publicados en los años 2016 (2), 2017 (2), uno en los años 2020, 2021, 2023 y 2024, lo que refleja un interés marcado la evaluación curricular mediante el Modelo CIPP en esta región. Indonesia le sigue con 3 publicaciones en 2020, 2021 y 2024, mientras que Nigeria y Estados Unidos aportan de forma puntual con una publicación cada uno, todas en el 2015 (véase Tabla 15).

Tabla 15*Distribución de artículos por año y país*

Año	Indonesia	Irán	Nigeria	Turquía	Estados Unidos	Total
2015		1	1		1	3
2016				2		2
2017				2		2
2020	1			1		2
2021	1			1		2
2023				1		1
2024	1			1		2
Total	3	1	1	8	1	14

Nota. La tabla muestra la distribución de los 14 artículos seleccionados por país y año de publicación, de acuerdo con los datos revisados.

Elaboración propia.

Geográficamente, los artículos provienen de diversas regiones y están publicados en el idioma inglés en la base de datos ERIC observándose una marcada actividad académica en Asia (Turquía e Indonesia) y algunas contribuciones en África y América del Norte. Sin embargo, no se encontraron estudios provenientes de Centroamérica o América Latina en este periodo, lo que indica una ausencia de publicaciones en estas regiones en el uso del Modelo CIPP en evaluación curricular en la base de datos ERIC.

Por otro lado, las 13 revistas en las que se han publicado los artículos abordan temas recurrentes reflejando interés en temas clave de la educación. que se pueden clasificar bajo enfoques temáticos (véase Tabla 16).

Tabla 16

Enfoques temáticos de las revistas

Enfoque Temático	Revistas
Investigación Educativa	Bulletin of Education and Research, Educational Research and Reviews, Dinamika Ilmu (Dinámica del Conocimiento), Online submission en base de datos ERIC
Estudios Curriculares e Instrucción	International Journal of Curriculum and Instructional Studies, International Journal of Instruction
Práctica Educativa y Teoría Pedagógica	Educational Sciences: Theory and Practice, Cypriot Journal of Educational Sciences Journal of Education and Practic, International Journal of Progressive Education
Formación Docente	Journal of Education and Training Studies
Educación en Salud	Journal of Health Education Teaching

Nota. Elaboración propia.

Al analizar la distribución de los artículos por revista y país (ver Tabla 3) se visualizan tendencias en los temas desarrollados por los investigadores: Se destaca que Turquía ha contribuido con artículos en siete revistas diferentes, de las cuales dos fueron publicados en la misma revista, Educational Research and Reviews. Es destacable que Turquía ha publicado en un mayor rango revistas abarcando casi todos los temas de los campos educativos descritos a excepción de educación en salud. Indonesia, por su parte, publicó en dos revistas distintas y también

directamente en la base de datos ERIC a través del sistema de online submission en los campos de investigación educativa y educación. En cuanto a los países africanos, Kenia y Nigeria publicaron sus estudios en la revista Journal of Education and Practice. Estados Unidos, en cambio, optó por una revista especializada en educación en salud, mientras que Irán eligió el International Journal of Instruction, una publicación centrada en la instrucción y la enseñanza. Es importante destacar que los artículos fueron sometidos a un proceso de revisión por pares como parte del filtro de la selección de artículos para el presente estudio, con el fin de asegurar su calidad y la validez científica.

3.2. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS SOBRE LA APLICACIÓN DEL MODELO CIPP EN LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Esta sección presenta los principales hallazgos de la investigación, organizados en función de los objetivos específicos planteados. Los resultados abordan tres aspectos clave: la identificación de los elementos y procesos curriculares más evaluados mediante el Modelo CIPP, la descripción de las metodologías utilizadas para su implementación, y un resumen de las contribuciones de este modelo a la mejora de los programas educativos.

3.2.1. Elementos y procesos curriculares objeto evaluados mediante el Modelo CIPP

A continuación, se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis de los estudios seleccionados, en función del Objetivo 1 de la investigación: comprender cómo se ha aplicado el modelo CIPP en la evaluación curricular. Los hallazgos se organizan en tablas y descripciones textuales que permiten identificar los procesos y elementos curriculares evaluados, los procesos seguidos en la evaluación, los actores involucrados, el tiempo de aplicación y las posibles adaptaciones del modelo. Esta presentación busca ofrecer una base clara y ordenada para el posterior análisis e interpretación desde la perspectiva del modelo CIPP (véanse Tablas 17 ,18, 19 y 20).

Tabla 17

Características del contexto, nivel, procesos y elementos curriculares evaluados

cod.	Referencia	Contexto	Nivel curricular	Proceso curricular	Elemento curricular
A1	Üker y Kirkiç (2024)	Escuela secundaria, Turquía	Micro curricular	Implementación	Programa de educación tecnológica
A2	Pujjastuti et al. (2021)	Escuela primaria, Indonesia, durante pandemia	Micro curricular	Implementación	Metodología de enseñanza (aprendizaje temático en el marco del currículo simplificado)
A3	Keskin y Yazar (2020)	Escuelas secundarias en 14 ciudades, Turquía	Meso curricular	Implementación	Currículo (programa) de Matemáticas en educación secundaria
A4	Gögebakan Yildiz et al. (2023)	Escuela secundaria, Turquía	Micro curricular	Implementación	Currículo de Matemáticas en clases preparatorias
A5	Ilhan (2021)	Facultad de Medicina, Turquía	Micro curricular	Implementación	Currículo basado en competencias médicas (CBME)
A6	Jumari y Suwandi (2020)	Escuela secundaria, Indonesia	Meso curricular	Implementación	Programa institucional <i>Child Friendly School</i>
A7	Putro et al. (2024)	Educación secundaria superior, Indonesia	Micro curricular	Implementación y evaluación	Programa institucional: <i>Inspirational School Program (PSP)</i>
A8	Derya y Bulent (2016)	Formación laboral en <i>call centres</i> , telecomunicaciones, Turquía	Macro curricular	Diseño e implementación curricular	Currículo formal basado en competencias profesionales - Perfil de egreso
A9	Uğur et al. (2016)	Preparatoria de una universidad, Turquía	Meso curricular	Implementación	Programa instruccional (contenidos, metodologías, materiales)
A10	Tom-Lawyer (2015)	Tres instituciones de formación docente, Nigeria	Meso curricular	Implementación	Currículo del área de Inglés del <i>Nigeria Certificate in Education (NCE)</i>

cod. Referencia	Contexto	Nivel curricular	Proceso curricular	Elemento curricular
A11 Orhan y Ay (2017)	Universidad estatal, Turquía	Meso curricular	Implementación	Currículo de una asignatura <i>Foreign Language I</i> en modalidad de educación a distancia
A12 Powell y Conrad (2015)	Educación superior, Universidad Estatal de California	Micro curricular	Diseño e implementación	Metodología de enseñanza (aprendizaje-servicio) + contenidos relacionados con salud y prevención
A13 Batdi (2017)	Educación secundaria, Turquía	Meso curricular	Implementación	Currículo de inglés en la secundaria (<i>High School English Curriculum</i>)
A14 Karimnia y Kay (2015)	Pregrado, <i>Islamic Azad University</i> (IAU) en Irán	Meso curricular	Diseño e implementación	Programa de Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en TEFL

Nota. *cod.*: código de identificación de cada estudio.

Elaboración propia.

En la tabla 17 se detalla que los estudios analizados evidencian una amplia diversidad de contextos educativos, niveles curriculares y elementos abordados desde el modelo CIPP, especialmente en la dimensión del proceso curricular que corresponde a la implementación. Esta diversidad permite comprender cómo se ha utilizado dicho modelo para evaluar programas, asignaturas o enfoques metodológicos en distintos niveles del sistema educativo, así como en diferentes regiones y condiciones socioculturales.

En cuanto al contexto educativo, predomina el uso del modelo CIPP en países asiáticos como Turquía e Indonesia, reflejado en estudios como los de Üker y Kirkiç (2024), Keskin y Yazar (2020), Gögebakan Yıldız et al. (2023) o Jumari y Suwandi (2020), lo que da cuenta de una fuerte presencia del enfoque de evaluación orientado a la toma de decisiones en estos sistemas educativos. También se evidencian aportes desde África (Nigeria) y América del Norte (Estados Unidos), lo cual confirma el carácter internacional de la aplicación del modelo.

Respecto al nivel curricular, los resultados permiten observar una mayor concentración en el nivel microcurricular, es decir, aquel centrado en el análisis de la práctica pedagógica, los programas específicos y las asignaturas o enfoques metodológicos a nivel de aula o institución. Ocho de los catorce estudios (A1, A2, A4, A5, A7, A8, A11, A12) se enmarcan en este nivel. Por ejemplo, el estudio de A2 (Pujiastuti et al., 2021) evalúa la metodología de enseñanza durante la pandemia a partir de un currículo simplificado, lo que implica una revisión específica de cómo se implementó y adaptó la enseñanza en el contexto de emergencia sanitaria. En el mismo nivel, A5 (Ilhan, 2021) examina la implementación de un currículo basado en competencias en una facultad de medicina, lo cual se alinea con la necesidad de formar profesionales bajo criterios internacionales de calidad y desempeño.

Cinco estudios (A3, A6, A9, A10, A13) abordan el nivel mesocurricular, vinculado a instituciones o programas académicos de mayor amplitud dentro de un sistema educativo. Por ejemplo, en A6 se evalúa el programa Child Friendly School, una iniciativa institucional orientada a crear entornos de aprendizaje seguros e inclusivos, lo cual refleja una preocupación por el proceso de implementación desde una mirada organizacional. Por su parte, A3 (Keskin y Yazar, 2020) se enfoca en la evaluación del currículo de Matemáticas en distintas ciudades, lo que representa una mirada más amplia a la implementación curricular en distintos entornos escolares.

Solo un estudio (A8) se sitúa en el nivel macrocurricular, que implica el análisis de políticas educativas, lineamientos nacionales o programas formales de formación profesional. En este caso, se evalúa un currículo basado en competencias profesionales en el ámbito de la formación laboral, lo que se alinea con la dimensión de insumo y producto del modelo CIPP, aunque el estudio se centra en el proceso de implementación.

En relación con el proceso curricular evaluado, destaca la prevalencia de la implementación, presente en la mayoría de los estudios (13 de 14). Por ejemplo, A4 (Gögebakan Yildiz et al., 2023) evalúa cómo se implementa el currículo de Matemáticas en clases preparatorias, mientras que A11 (Orhan y Ay, 2017) analiza la implementación de una asignatura en modalidad a distancia. Esta orientación indica que los investigadores encuentran en el modelo CIPP un marco útil para

analizar cómo se desarrolla realmente el currículo en la práctica pedagógica, más allá de lo prescrito.

Un número más reducido de estudios incorpora otros procesos curriculares además de la implementación. Específicamente, tres estudios (A8, A12 y A14) incluyen el diseño curricular, lo cual amplía la mirada al momento de planificación y estructuración del currículo. En A12 (Powell y Conrad, 2015), por ejemplo, se evalúa el diseño e implementación de una propuesta metodológica basada en aprendizaje-servicio, mostrando una integración entre intencionalidad formativa y práctica social. Solo un estudio (A7) incluye también el proceso de evaluación curricular, lo que revela una limitada exploración de esta etapa clave para la mejora continua.

Respecto a los elementos curriculares evaluados, se identifican diversos componentes, tales como programas institucionales (A6, A7), metodologías de enseñanza (A2, A12), asignaturas específicas (A11), y currículos por áreas o niveles educativos (A3, A4, A5, A10, A13, A14). Esta diversidad coincide con lo planteado en diversos estudios sobre evaluación curricular (Frye & Hemmer, 2013; Montiel Reyes et al., 2017; Sharma & Raval, 2019) que destacan que la evaluación curricular puede centrarse tanto en los contenidos y enfoques pedagógicos como en la estructura organizativa del currículo.

Por ejemplo, A14 (Karimnia y Kay, 2015) examina el programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL), mientras que A10 se enfoca en el currículo del área de inglés en la formación docente. Asimismo, el estudio A7 aborda la evaluación de un programa institucional, lo que implica el análisis de varios elementos curriculares integrados, como metodologías, recursos y objetivos formativos.

En síntesis, los resultados muestran que la aplicación del modelo CIPP en los estudios analizados se ha focalizado principalmente en la evaluación de la implementación curricular en contextos específicos, especialmente desde el nivel micro y meso curricular, con una atención importante a la metodología de enseñanza y a programas institucionales. No obstante, se observa una limitada presencia del análisis de los procesos de evaluación y del nivel macrocurricular, lo cual podría representar una oportunidad para futuras investigaciones.

Se muestra en la tabla 18 lo señalado anteriormente que, en los estudios analizados, el proceso curricular más abordado es la implementación. Es decir, la puesta en práctica de elementos curriculares en diversos contextos educativos tanto en niveles micro como meso curriculares (véase Tabla 18).

Tabla 18

Frecuencia de los procesos curriculares identificados en los estudios analizados

Proceso curricular	Frecuencia	Códigos de los estudios
Implementación	13	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A13
Diseño e implementación	3	A8, A12, A14
Implementación y evaluación	1	A7

Nota. Aunque el proceso de implementación aparece de forma exclusiva en 11 estudios, se contabiliza en un total de 13 al incluir aquellos en los que se combina con otros procesos, como el diseño (A8, A12, A14) o la evaluación (A7).

Elaboración propia.

La implementación curricular es el proceso más frecuente, presente en trece estudios, y se aborda en distintos niveles educativos. En el caso de la educación secundaria (A1, A3, A4, A6, A7, A13), la implementación se orienta hacia programas específicos como los currículos de Matemáticas, inglés o modelos institucionales tales como *Child Friendly School* e *Inspirational School Program*. Estos estudios se ubican en los niveles micro y meso curriculares.

En la educación primaria (A2), la implementación se enfoca en la adaptación metodológica durante la pandemia, tratada desde el nivel micro curricular. En el ámbito de la educación superior y universitaria (A5, A10, A11), este proceso se relaciona con programas específicos de asignaturas o áreas, como idiomas extranjeros, medicina o formación docente, situándose principalmente en el nivel meso curricular, con la excepción del estudio A5, que se ubica en el nivel micro.

Asimismo, en contextos de formación laboral (A8) y de preparatoria universitaria (A9), la implementación está vinculada a programas concretos y competencias profesionales, y se aborda en los niveles macro y meso curriculares, respectivamente.

Por otro lado, el diseño curricular aparece en tres estudios, siempre en combinación con la implementación (A8, A12, A14), lo que sugiere un interés por evaluar tanto la planificación como la ejecución de propuestas curriculares.

Por otro lado, el proceso de diseño e implementación curricular con el fin de evaluar tanto la planificación como la ejecución de propuestas curriculares. en tres estudios (A8, A12, A14) y se asocia, en su mayoría, con niveles educativos superiores. En el caso de A8, referido a formación laboral en Turquía, se analiza el diseño e implementación de un currículo basado en competencias profesionales dentro del nivel macro curricular.

El estudio A12, situado en una universidad estadounidense, aborda el aprendizaje-servicio en temas de salud, desde un enfoque de diseño e implementación en el nivel micro curricular. Finalmente, en el estudio A14, correspondiente al nivel de pregrado en Irán, se examina un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera desde el nivel meso curricular.

Finalmente, el proceso de evaluación curricular aparece de manera explícita en un solo estudio (A7), junto con la implementación centrado en la educación secundaria superior en Indonesia. Allí se evalúa la aplicación del programa institucional *Inspirational School Program (PSP)* desde una perspectiva de nivel micro curricular, lo que indica una atención particular a la experiencia concreta en el aula y su impacto en la mejora del currículo implementado.

Como se puede apreciar, los resultados muestran una clara predominancia de la evaluación de la implementación curricular, más que por los procesos de diseño o evaluación formal de los mismos.

En resumen, respecto a los niveles de concreción curricular que se han ya descrito juntamente con los procesos curriculares identificados, predominó el nivel micro curricular, que hace referencia a la evaluación de elementos implementados directamente en el aula o en experiencias formativas concretas (A1, A2, A4, A5, A7,

A12). Le siguieron el nivel meso curricular, asociado a programas institucionales o planes de estudio dentro de una institución educativa (A3, A6, A9, A10, A11, A13, A14), y el nivel macro curricular, abordado solo por A8 en el contexto de la formación para el trabajo.

En el análisis de los estudios revisados, se identificaron además diversos elementos curriculares (véase Tabla 19).

Tabla 19

Frecuencia de los elementos curriculares identificados en los estudios analizados

Elemento curricular	Frecuencia
Currículo (programas de áreas o asignaturas)	7
Programas institucionales	2
Metodología de enseñanza	2
Programa instruccional (contenidos y métodos)	1
Programa TEFL	1
Programa de educación tecnológica	1

Nota. Elaboración propia.

Se aprecia en la tabla que el currículo como programas de áreas o asignaturas es el elemento más trabajado en los estudios, seguido por los programas institucionales y las metodologías de enseñanza.

El currículo como documento estructural (de asignaturas o programas específicos) fue el elemento más recurrente, presente en siete estudios (A3, A4, A5, A10, A11, A13, A8). Este elemento fue principalmente objeto de implementación curricular, como ocurre en los estudios sobre el currículo de Matemáticas en secundaria (A3,

A4), el currículo basado en competencias médicas (A5), el currículo del área de inglés del NCE (A10), y el currículo de inglés en secundaria (A13). En el caso del estudio A8, se aborda tanto el diseño como la implementación de un currículo basado en competencias profesionales.

Los programas institucionales fueron identificados como elementos curriculares en dos estudios (A6 y A7), específicamente el *Child Friendly School* y el *Inspirational School Program*. Ambos se relacionan con el proceso de implementación, aunque en el caso de A7 también se incluye la evaluación curricular.

En cuanto a las metodologías de enseñanza, aparecen en dos estudios (A2 y A12). A2 se enfoca en la implementación de una metodología de enseñanza temática durante la pandemia, mientras que A12 analiza tanto el diseño como la implementación del aprendizaje-servicio en el área de la salud.

Además, se identificaron otros elementos curriculares con menor frecuencia: el programa instruccional (contenidos, metodologías, materiales) en A9, el programa de enseñanza de inglés como lengua extranjera (TEFL) en A14, y el programa de educación tecnológica en A1. Estos se vinculan, respectivamente, con procesos de implementación (A1, A9) y diseño e implementación (A14).

En cuanto a los elementos curriculares evaluados, se identificó una predominancia de programas específicos o currículos institucionales, tales como el currículo de Matemáticas (A3, A4), el currículo de inglés (A10, A13), y programas institucionales como el *Child Friendly School* (A6) y el *Inspirational School Program* (A7). Además, algunos estudios evaluaron componentes particulares como la metodología de enseñanza (A2, A12), los contenidos y materiales (A9, A12), así como el perfil de egreso vinculado a competencias profesionales (A8).

En resumen, los hallazgos muestran que los estudios tienden a aplicar el modelo CIPP principalmente para evaluar la implementación de elementos curriculares concretos a nivel micro y meso curricular, con énfasis en programas institucionales, asignaturas específicas o metodologías de enseñanza, lo cual evidencia el potencial del modelo para recoger información holística y contextualizada sobre la operativización del currículo en la práctica educativa.

Tabla 20

Características de la evaluación curricular con el Modelo CIPP en los estudios analizados

Cod.	Participantes	Período de evaluación	¿Cómo se aplicó el proceso de evaluación del currículo?
A1	Padres, docentes, estudiantes	Año académico 2019-2020	La evaluación se estructuró en torno a C, I, P, P, mediante un enfoque cualitativo, adoptando un diseño de estudio de caso a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales que exploraron percepciones y experiencias.
A2	Directores, docentes, padres y estudiantes	Durante la pandemia de COVID-19 (sin duración exacta)	La evaluación se estructuró en torno a C, I, P, P, mediante un enfoque cualitativo con entrevistas, cuestionarios basados en percepciones y análisis documental.
A3	711 profesores de matemáticas de secundaria	Semestre primavera del año escolar 2017–2018	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con enfoque cuantitativo, diseño de encuesta y cuestionario tipo Likert de 5 puntos.
A4	4 docentes, 65 estudiantes	Primer semestre del año académico 2021–2022	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, mediante estudio de caso cualitativo con entrevistas docentes y pruebas de logro aplicadas a estudiantes.
A5	15 miembros de facultad, 50 estudiantes	Al final del año académico 2018–2019	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con estudio de caso cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas.
A6	Directores, equipos del programa, jefe de administración, orientadores, comité madrasa y estudiantes	No especificada (durante la implementación del programa)	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con estudio de caso cualitativo usando entrevistas, observación y análisis documental.
A7	Director, docentes y estudiantes	1 año	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con diseño cualitativo descriptivo mediante entrevistas, observación y análisis documental.
A8	622 agentes de centros de llamadas	15 de abril al 15 de mayo de 2015	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, mediante enfoque cuantitativo con escala Likert.
A9	54 docentes y 753 estudiantes	Semestre de primavera 2014–2015	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, mediante cuestionario y análisis cuantitativo de percepciones.
A10	20 profesores de inglés	No especifica	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con diseño mixto: cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis

Cod. Participantes	Período de evaluación	¿Cómo se aplicó el proceso de evaluación del currículo?
A11 715 estudiantes	No especifica	documental, con enfoque cuantitativo y cualitativo. Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con diseño cuantitativo descriptivo y encuesta Likert.
A12 35–40 estudiantes	Semestres otoño 2012 y otoño 2013	El modelo CIPP fue aplicado para planificar, implementar y evaluar un proyecto educativo. Enfoque cuantitativo con análisis descriptivo de cuestionarios.
A13 95 docentes	Año académico 2014 y 2015	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con diseño mixto: cuestionario, escala Likert, entrevistas y análisis estadístico avanzado.
A14 5 docentes, 100 estudiantes	No especifica	Evaluación estructurada en torno a C, I, P, P, con enfoque mixto: cuestionario Likert y entrevistas semiestructuradas.

Nota. En la mayoría de los estudios no se especifica quiénes aplicaron la evaluación, salvo en A5 (evaluador externo), A8, A9 y A11 (investigadores) y A12 (docente experta). Ninguno de los estudios adaptó el modelo, excepto A12, donde se aplicó de forma formativa y complementado con estrategias pedagógicas.

C: Contexto; I: Insumo; P: Proceso; P: Producto.

Elaboración propia.

En relación con el diseño utilizado para aplicar el modelo CIPP en la evaluación del currículo en los estudios seleccionados (ver Tabla 20), se observa una predominancia de enfoques cualitativos (9 de los 14 estudios), entre ellos A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11 y A12. Estos estudios recurren principalmente a entrevistas semiestructuradas, grupos focales, análisis de documentos y observación, lo que evidencia una orientación hacia la comprensión profunda de las percepciones de los actores involucrados en los procesos evaluativos.

Este predominio del enfoque cualitativo parece coherente con la naturaleza del modelo CIPP, cuya estructura por dimensiones (contexto, insumo, proceso y producto) facilita la exploración detallada de múltiples factores que inciden en la implementación curricular desde perspectivas contextualizadas.

Por otro lado, se identifican tres investigaciones que adoptan un enfoque mixto (A2, A8 y A10), lo que revela una tendencia a combinar estrategias de recolección de información cuantitativa y cualitativa para fortalecer la triangulación de datos y ofrecer una visión más amplia y validada del objeto evaluado.

Por ejemplo, en el estudio A2 se aplicaron encuestas a estudiantes y docentes para recoger datos sobre la implementación del currículo simplificado durante la pandemia, complementándose con entrevistas para profundizar en la comprensión de los desafíos enfrentados. A10 también combina cuestionarios con entrevistas semiestructuradas para evaluar la percepción de los docentes sobre el currículo del área de inglés en el nivel de formación docente.

Solo un estudio (A13) se enmarca estrictamente dentro del enfoque cuantitativo, basado en el análisis estadístico de cuestionarios aplicados a gran escala. Esta minoría confirma que el modelo CIPP ha sido preferentemente operacionalizado a través de métodos cualitativos o mixtos, lo cual puede responder a la necesidad de captar de manera más compleja las dimensiones curriculares evaluadas.

En cuanto a los participantes, se identifican múltiples actores vinculados a los procesos curriculares: docentes (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A13), estudiantes (A1, A2, A5, A7, A9, A10, A13), expertos académicos o en evaluación (A3, A4, A7, A12), coordinadores institucionales o directivos (A3, A6, A10, A12, A14), y personal administrativo o técnicos en currículo (A8, A14). Esta diversidad de informantes permite comprender el proceso evaluativo desde distintos niveles de implicancia y responsabilidad curricular, enriqueciendo así el análisis.

Respecto al rol de quien realiza la evaluación, en la mayoría de los estudios esta es conducida por los mismos investigadores, lo que puede tener implicaciones en cuanto a la imparcialidad, pero también garantiza una mirada analítica rigurosa en el marco de sus objetivos investigativos. Solo en A5 se indica explícitamente la intervención de un evaluador externo, lo cual refuerza la objetividad de los resultados, mientras que A12 destaca por la participación de una docente con experiencia en evaluación, lo que aporta credibilidad al juicio evaluativo.

En suma, el análisis de resultados organizados en esta tabla permite constatar que la aplicación del modelo CIPP en contextos curriculares se ha dado mayoritariamente a través de enfoques cualitativos con técnicas centradas en la

recolección de información subjetiva e interpretativa. Los estudios demuestran un interés por captar las percepciones, experiencias y valoraciones de diversos actores del sistema educativo, lo cual se alinea con la finalidad formativa y comprensiva del modelo CIPP. Sin embargo, se aprecia también una oportunidad de fortalecer futuras evaluaciones con enfoques mixtos y con la inclusión de evaluadores externos que puedan aportar una mirada crítica e independiente del objeto evaluado.

Desde el punto de vista metodológico, la mayoría de las investigaciones aplicaron el modelo CIPP de forma estructurada en sus cuatro componentes: Contexto, Insumo, Proceso y Producto, a través de diseños cualitativos, cuantitativos o mixtos, combinando técnicas como entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observación.

Esto indica un uso comprensivo del modelo, centrado principalmente en explorar las percepciones de los actores educativos como datos cuantificables sobre la efectividad de los programas o planes evaluados. Ningún estudio (excepto A12) reportó adaptaciones o extensiones del Modelo CIPP.

Se identifica variedad de actores participantes (docentes, estudiantes, directores, padres, equipos de administración) en la evaluación del currículo con el modelo CIPP, sin embargo, en muchos estudios no se especifica quién conduce o implementa la evaluación.

En cuanto al periodo de evaluación curricular, se observa una variabilidad en el nivel de precisión. Los estudios de enfoque cuantitativo, como A3, A8, A9 y A12, especifican con mayor claridad el periodo de evaluación (por ejemplo, semestres o fechas exactas).

En cambio, en los estudios cualitativos, el periodo suele indicarse de forma más general (por ejemplo, “durante la implementación del programa” o “durante la pandemia”), o no se especifica claramente, como en A6, A10, A11 y A14.

Esta diferencia puede deberse a las características propias de cada diseño, ya que los estudios cuantitativos suelen requerir una delimitación temporal precisa como parte de sus criterios de validez y replicabilidad mientras que los estudios cualitativos tienden a adaptarse al contexto y explorar fenómenos de manera más flexible (Creswell et al., 2018).

3.2.2. Uso metodológico del Modelo CIPP en los estudios

Esta sección presenta el análisis de la metodología evaluativa adoptada en los estudios revisados, centrada en la aplicación del modelo CIPP como marco estructurado para recolectar, analizar e interpretar información sobre la evaluación curricular. Este modelo orienta el diseño evaluativo a través de sus cuatro dimensiones —contexto, insumos, procesos y productos—proporcionando una guía concreta para estructurar las fases de evaluación y los criterios de análisis.

La información se organizó en tablas que sistematizan los principales aspectos que competen a la aplicación del modelo CIPP de cada estudio, lo cual permite identificar patrones, enfoques predominantes y niveles de rigurosidad técnica en la aplicación del modelo (véanse Tablas 21 y 22).



Tabla 21

Resumen de la aplicación del Modelo CIPP

Código	Diseño	Aplicación del modelo CIPP	Rigor del análisis de datos
A1	Estudio de caso cualitativo	Explícita por dimensiones, con preguntas guía	Triangulación, validación por expertos, verificación con participantes
A2	Cualitativo con entrevistas, cuestionarios y análisis documental	Integral por dimensiones	Triangulación de fuentes y tiempo
A3	Encuesta cuantitativa	Integral, con enfoque en percepciones docentes	Análisis estadístico descriptivo, SPSS
A4	Estudio de caso cualitativo con técnicas mixtas	Integral, entrevistas alineadas al modelo	Codificación por dimensiones, prueba de logro, análisis descriptivo
A5	Estudio de caso cualitativo	Parcial (I-P-P), sin contexto	Codificación por dimensiones, procedimientos de validez y confiabilidad
A6	Estudio de caso cualitativo	Integral para planificación, implementación y supervisión	Reducción, organización y verificación de datos cualitativos
A7	Cualitativo descriptivo	Integral, aplicación sistemática durante un año	Fases clásicas del análisis cualitativo, triangulación
A8	Estudio cuantitativo	Integral, con escala validada	CFA, SEM, análisis con SPSS y AMOS
A9	Encuesta cuantitativa	Integral, con instrumento validado (Karataş y Fer)	Análisis descriptivo y pruebas t con SPSS
A10	Diseño mixto, sin desglose claro	Implícita, sin detalle por dimensiones	Análisis temático + estadísticos descriptivos/inferenciales
A11	Estudio cuantitativo descriptivo	Integral, escala por dimensiones	Análisis factorial, Alfa de Cronbach, pruebas t y ANOVA
A12	Evaluación práctica aplicada (cuantitativa descriptiva)	Integral, con foco en mejora y servicio	Medias, DE, comparaciones simples, sin análisis avanzados
A13	Diseño mixto	Integral, con enfoque triangulado	Rasch, SPSS, entrevistas analizadas con Maxqda, validación por expertos
A14	Diseño mixto	Integral, con cuestionario y entrevistas	Validación por expertos, análisis cuantitativo + cualitativo triangulado

Nota. I: Insumo; P: Proceso; DE: Desviación estándar; CFA: Análisis Factorial Confirmatorio; SEM: Modelado de Ecuaciones Estructurales.

Elaboración propia

Tabla 22

Dimensiones del modelo CIPP y aspectos del currículo evaluados

Código	Contexto evaluado	Insumo evaluado	Proceso evaluado	Producto evaluado
A1	Necesidad de un currículo PIT innovador y tecnológico.	Recursos humanos, técnicos y estándares.	Percepciones de actores sobre implementación.	Eficacia en desarrollo de habilidades del siglo XXI.
A2	Evaluación en el contexto de la pandemia.	Condiciones del profesorado, alumnado e infraestructura.	Proceso de aprendizaje a distancia.	Resultados del aprendizaje.
A3	Problemas en rendimiento matemático y desfase curricular.	Opinión docente y condiciones institucionales.	Implementación práctica por docentes.	Logro de objetivos y percepciones docentes.
A4	Reforma normativa en clases preparatorias.	Recursos, tiempo, materiales y formación docente.	Prácticas docentes y uso del currículo.	Comparación de logros y percepción de preparación.
A5	Necesidad de CBME en educación médica.	Competencias y marcos normativos.	Métodos educativos usados.	Opiniones sobre efectos académicos y vocacionales.
A6	Justificación legal y social del programa Child-Friendly School.	Recursos humanos, currículo e infraestructura.	Capacitación, monitoreo y ambiente escolar.	Cambios en convivencia, seguridad y reconocimiento.
A7	Necesidades para planificación y formulación de objetivos.	Recursos y estrategias de implementación.	Actividades y cronograma ejecutado.	Impacto académico e institucional.
A8	Pertinencia del programa de formación profesional en call centers.	Recursos, contenidos y preparación docente.	Implementación y estrategias didácticas.	Desarrollo progresivo de competencias.
A9	Adecuación del currículo a necesidades estudiantiles.	Materiales y actividades audiovisuales.	Dinámicas de aula y participación.	Mejora de habilidades lingüísticas.
A11	Opiniones estudiantiles sobre entorno educativo.	Recursos tecnológicos y conectividad.	Implementación de educación a distancia.	Percepción de resultados del currículo remoto.
A12	Educación en salud en estudiantes universitarios.	Recursos humanos, pedagógicos y financieros.	Retroalimentación, ajustes y supervisión.	Impacto en colaboración y participación comunitaria.
A13	Condiciones institucionales del HSEC.	Recursos, planificación y formación docente.	Métodos y prácticas docentes.	Logros del currículo en rendimiento y percepción.
A14	Pertinencia del currículo oficial e implementado.	Recursos y sistema de admisión.	Prácticas docentes y evaluación.	Percepción sobre calidad y propuestas de mejora.

Nota. Síntesis de 14 estudios que utilizaron el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) para evaluar diversos programas curriculares en contextos educativos internacionales. Se excluyó el estudio A10 por falta de datos explícitos. Elaboración propia.

El análisis de los 14 estudios seleccionados evidencia cómo el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos) ha sido empleado como un marco metodológico robusto y flexible para la evaluación curricular en distintos niveles educativos (educación básica, superior, técnica, formación docente y educación médica) y en diversas regiones geográficas (América Latina, Asia, Europa y Medio Oriente). En 13 de los estudios, la aplicación del modelo se realiza de manera integral y explícita, organizando el proceso evaluativo en función de sus cuatro dimensiones fundamentales. Solo uno de los estudios (A10) no detalla claramente cómo se operacionalizó cada componente del modelo.

En cuanto a la evaluación del contexto, los estudios abordaron esta dimensión con el objetivo de comprender y justificar las condiciones que originan la necesidad de evaluación o rediseño curricular. Esta dimensión permitió identificar problemas estructurales, demandas sociales, cambios en la política educativa, necesidades de formación específicas o desafíos imprevistos, como la pandemia de COVID-19. Por ejemplo, el estudio A1 analizó la urgencia de adaptar el currículo a las competencias del siglo XXI, reconociendo que los estudiantes requerían habilidades digitales y comunicativas más integrales.

En A2, el contexto pandémico llevó a replantear el currículo para la educación remota, revelando tensiones entre lo prescrito y lo posible. A3 abordó el bajo rendimiento de los estudiantes como motor de cambio curricular, mientras que A5 y A6 se enfocaron en cumplir marcos normativos nacionales o demandas sociales relacionadas con inclusión y equidad. Estas evaluaciones del contexto no solo sirvieron como diagnóstico, sino también como criterio para orientar decisiones pedagógicas, de gestión e inversión.

Respecto a la evaluación de los insumos, esta permitió estimar la viabilidad del currículo, considerando los recursos disponibles antes y durante su implementación. Esta dimensión no se limitó a un inventario de recursos materiales, sino que involucró un análisis estratégico de los factores que condicionan el éxito de la innovación o reforma curricular.

Varios estudios (A2, A4, A6, A8, A13) incluyeron la revisión de la infraestructura tecnológica, disponibilidad de plataformas digitales, materiales educativos

pertinentes, dotación de personal capacitado, condiciones organizativas y marcos normativos de respaldo. Por ejemplo, en A4 se destacó que la falta de formación docente limitaba la implementación de nuevas estrategias pedagógicas; mientras que en A13, la existencia de un equipo técnico comprometido fue clave para el éxito del programa. Este análisis de insumos permitió valorar si las condiciones institucionales estaban alineadas con los objetivos curriculares, y qué ajustes eran necesarios para fortalecer la capacidad instalada.

En lo que respecta a la evaluación de los procesos, esta dimensión abordó el desarrollo efectivo del currículo en acción. Se analizó cómo se implementaron las estrategias pedagógicas, cómo se organizó la enseñanza, cómo se gestionaron los tiempos, los actores involucrados y qué mecanismos de monitoreo se aplicaron para garantizar una implementación coherente y efectiva. En A4, A6, A7 y A14, por ejemplo, se detallaron procesos de capacitación docente, acompañamiento técnico, actividades de aula, cronogramas de implementación y reuniones de retroalimentación entre actores.

En algunos casos (A6, A7), se destacó el rol clave de los docentes como agentes del cambio curricular, y se identificaron tensiones entre lo planificado y lo ejecutado. También se analizaron las estrategias didácticas utilizadas, el grado de participación de los estudiantes, y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes. Esta dimensión aportó evidencia sobre la calidad del proceso pedagógico y sobre los ajustes necesarios en tiempo real durante la implementación.

En relación con la evaluación de los productos, esta consideró tanto resultados esperados como no esperados del proceso curricular. Los estudios analizaron logros de aprendizaje, desarrollo de competencias, percepciones de los estudiantes y docentes, impacto institucional, sostenibilidad de las innovaciones, y recomendaciones para futuras mejoras.

En A1 y A8, por ejemplo, se reportó el desarrollo de habilidades específicas (tecnológicas, comunicativas, reflexivas); en A9 y A11 se exploraron las percepciones del estudiantado y del profesorado sobre los resultados obtenidos, evidenciando satisfacción y áreas críticas; en A14 se propusieron mejoras sustantivas para rediseñar el currículo basado en los hallazgos obtenidos. Estos

productos no fueron concebidos únicamente como resultados finales, sino como insumos valiosos para la retroalimentación y el perfeccionamiento continuo de la propuesta curricular.

Respecto a las estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación, la implementación del modelo CIPP en los estudios revisados se acompañó de metodologías rigurosas y variadas, lo que reafirma su versatilidad para adaptarse a diferentes enfoques de investigación educativa. Los estudios utilizaron enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos, según el propósito evaluativo y las condiciones contextuales. En A1, A2, A13 y A14 se aplicó la triangulación metodológica, combinando entrevistas semiestructuradas, análisis documental, grupos focales y observaciones.

En los estudios cuantitativos (A3, A8, A9, A11), se emplearon cuestionarios validados estadísticamente, análisis factoriales confirmatorios (CFA), ecuaciones estructurales (SEM), y pruebas *t* de comparación de medias. Asimismo, en varios casos se recurrió a la validación por expertos para asegurar la pertinencia de los instrumentos. La variedad metodológica y el rigor técnico utilizado confirman que el modelo CIPP no solo organiza el proceso evaluativo, sino que también exige coherencia entre los objetivos, las preguntas evaluativas, los instrumentos y el análisis de resultados.

3.2.3. Contribuciones del Modelo CIPP a la mejora de los programas educativos

A continuación, se analiza cómo el Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) ha favorecido la mejora del currículo, ofreciendo un marco integral para evaluar su calidad y eficacia (Ver tabla 23). El modelo CIPP ha facilitado la identificación de fortalezas y áreas de mejora en los elementos y procesos curriculares, lo que favorece su adaptación y relevancia en diversos contextos.

Esta sección ofrece una síntesis de las principales contribuciones del Modelo CIPP, identificadas a partir de los resultados reportados en las evaluaciones curriculares de los 14 estudios revisados. La Tabla 23 sistematiza cómo la aplicación de este modelo ha contribuido a la mejora del currículo en diversos contextos educativos:

Tabla 23*Contribuciones del modelo CIPP desde los resultados de los estudios*

cod. Contribuciones principales del modelo CIPP	Referencia
A1 Evaluación integral del Programa de Integración Curricular: fortalezas en motivación y productos; debilidades en seguimiento y recursos.	Üker & Kirkiç (2024)
A2 Evaluación del Programa de Aprendizaje Temático: mejoras en comprensión y valores; desafíos en conectividad y equidad.	Pujastuti et al. (2021)
A3 Evaluación del currículo de matemáticas secundaria: docentes experimentados valoran contexto e insumos; baja percepción del producto.	Keskin & Yazar (2020)
A4 Evaluación del PCMC: alineación con grado siguiente; necesidad de ajustar contenidos y recursos didácticos.	Gögebakan Yildiz et al. (2023)
A5 Evaluación del CBME: adecuación del currículo y desarrollo profesional; críticas a la escasa interactividad.	Ilhan (2021)
A6 Programa de Escuela Amigable: alineado con políticas; impacto positivo en comunidad y bienestar infantil.	Jumari & Suwandi (2020)
A7 Programa de Escuela Inspiradora: integración de habilidades clave y resultados positivos en cultura escolar.	Putro et al. (2024)
A8 Evaluación integral considerando factores como género y nivel educativo; base para ajustes curriculares.	Derya & Bulent (2016)
A9 Currículo en clases preparatorias: discrepancia en percepción docente-estudiante; deficiencias en insumos y proceso.	Uğur et al. (2016)
A10 Implementación del currículo revisado en Nigeria: limitaciones en formación, tecnología y supervisión.	Tom-Lawyer (2015)
A11 Currículo de educación a distancia: percepción neutral; factores como conexión e historial educativo afectan opinión.	Orhan & Ay (2017)
A12 Aprendizaje basado en servicio: mejoras en comprensión y compromiso; relevancia percibida varía.	Powell & Conrad (2015)
A13 Currículo de inglés en secundaria: noveno grado más efectivo; deficiencias en doceavo grado por enfoque en exámenes.	Batdi (2017)
A14 Evaluación del programa TEFL: insatisfacción con materiales; necesidad de especialización docente y estrategias de aprendizaje.	Karimnia & Kay (2015)

Nota. cod.: código de identificación de cada estudio.

Elaboración propia

Los estudios revisados, tras evaluar diversos programas educativos utilizando el modelo CIPP como marco analítico, destacan hallazgos relevantes en los cuatro componentes, lo que ha permitido identificar áreas de mejora concretas en cada programa analizado.

El modelo CIPP ha sido aplicado por varios autores para evaluar diversos programas educativos, con el fin de identificar áreas de mejora en diferentes dimensiones del currículo. Üker (2024) aplicaron este modelo en la evaluación del Programa de Integración Curricular (A1), observando carencias en el seguimiento y promoción docente (insumos), así como en los recursos prácticos (proceso), áreas que requieren ajustes para optimizar su impacto.

De manera similar, Pujiastuti (2021) encontraron que el acceso desigual a recursos durante la pandemia afectó negativamente la efectividad del aprendizaje temático (A2) en cuanto su contexto y proceso. Además, los conflictos y la ansiedad derivados de la modalidad a distancia subrayan la necesidad de mejorar el diseño del programa.

Por su parte, Keskin (2020), al evaluar el currículo de matemáticas (A3) en secundaria, identificaron resultados insatisfactorios en el aprendizaje de los estudiantes (producto). La percepción más favorable entre docentes experimentados sugiere la necesidad de capacitar a los menos experimentados en metodologías efectivas.

Gögebakan (2023) señalaron que el currículo de matemáticas en clases preparatorias (A4) necesita ajustarse para alinearse mejor con el nivel académico de los estudiantes (insumos).

En el contexto de la educación médica (A5) basada en competencias, Ilhan (2021) destacó la necesidad de una enseñanza más interactiva y flexible (proceso), en respuesta a las críticas de los estudiantes.

Jumari (2020) evaluaron el Programa de Escuela Amigable (A6), detectando áreas para mejorar la continuidad y efectividad de los recursos empleados en la lucha contra la violencia infantil (proceso). Putro (2024), al aplicar el modelo en el Programa de Escuela Inspiradora (A7), identificaron la necesidad de personalizar los procesos educativos para atender mejor las necesidades de los estudiantes.

Derya (2016) evidenciaron que factores demográficos, como género y nivel educativo, influyen en las percepciones del currículo (A8), sugiriendo ajustes para hacerlo más inclusivo (contexto).

Uğur (2016) señalaron deficiencias en la aplicación práctica de habilidades lingüísticas y en la provisión de recursos audiovisuales en clases preparatorias (A9), sugiriendo mejoras en los insumos.

Tom-Lawyer (2015), en el contexto de la enseñanza de inglés en Nigeria (A10), resaltó la necesidad de fortalecer la formación docente continua y la infraestructura tecnológica (insumos y procesos).

Orhan (2017) identificaron limitaciones tecnológicas y de conectividad en la educación a distancia (A11), lo que afectó la percepción del currículo y su implementación práctica (producto). Powell (2015) evaluaron el aprendizaje basado en servicio en el área de salud (A12), subrayando la necesidad de proyectos más aplicables al contexto académico (producto).

Batdi (2017), al evaluar el currículo de inglés en secundaria (A13), encontró debilidades en los objetivos de aprendizaje y la preparación para los exámenes, sugiriendo la revisión de los enfoques pedagógicos en los últimos grados (producto).

Karimnia (2015), en el programa TEFL en Irán (A14), evidenciaron la insatisfacción con los materiales de enseñanza y la formación docente, proponiendo una mayor especialización y mejora de los recursos educativos (insumos).

Otro aspecto crucial es la mejora de las habilidades y conocimientos de los docentes a través de programas de formación continua y especializada. Keskin (2020) evidenciaron que los docentes menos experimentados carecían de habilidades para implementar metodologías efectivas, especialmente en el contexto de la enseñanza de matemáticas en secundaria (A3). Esto resaltó la necesidad de fortalecer la formación docente.

En una línea similar, Ilhan (2021), al evaluar el currículo de Educación Médica Basada en Competencias (A5), destacó las críticas de los estudiantes sobre la falta de flexibilidad e interactividad en las prácticas docentes, sugiriendo la importancia de actualizar las estrategias pedagógicas para mejorar la participación estudiantil.

Tom-Lawyer (2015), al analizar la enseñanza del inglés en Nigeria (A10), identificó la falta de programas de formación continua para los docentes como un obstáculo clave, sugiriendo que mejorar tanto la infraestructura educativa como las oportunidades de capacitación era esencial.

El ajuste de las metodologías de enseñanza a los diferentes contextos y estilos de aprendizaje de los estudiantes también ha sido un tema clave. Pujiastuti, (2021) utilizaron el modelo CIPP para analizar el aprendizaje a distancia (A2), señalando que esta modalidad generaba ansiedad y conflictos entre los estudiantes, lo que subraya la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para hacerlas más efectivas y menos estresantes.

Ilhan (2021) también enfatizó la importancia de una enseñanza flexible e interactiva, destacando la necesidad de modificar las metodologías pedagógicas para fomentar una mayor participación (A5).

Por su parte, Putro (2024) evaluaron el Programa de Escuela Inspiradora (A7) y concluyeron que, aunque los docentes integraron habilidades clave, el currículo aún requería mayor personalización para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

La integración y mejora de las herramientas tecnológicas en la enseñanza también ha sido un tema recurrente. Tom-Lawyer (2015) destacó las limitaciones en la infraestructura tecnológica en Nigeria (A10), identificando la falta de recursos audiovisuales y tecnológicos como un obstáculo importante para la percepción y efectividad del currículo. Orhan (2017) también observaron que las limitaciones de conectividad y tecnología influían significativamente en la percepción y aplicación del currículo, sugiriendo que mejorar estas condiciones era esencial para su correcta implementación (A11).

Además, se ha resaltado la necesidad de que el currículo sea pertinente y aplicable a las realidades y necesidades de los estudiantes. Powell y Conrad (2015) identificaron que, aunque el aprendizaje basado en servicio mejoró la comprensión y aplicación de los contenidos, los proyectos no siempre eran completamente relevantes para el contexto académico, lo que llevó a la recomendación de hacerlos más pertinentes (A12).

Batdi (2017), en el contexto del currículo de inglés en secundaria, encontró debilidades en los objetivos de aprendizaje, particularmente en la preparación para exámenes universitarios, sugiriendo una revisión de los enfoques pedagógicos en los últimos grados (A13).

Finalmente, evaluar los efectos de los cambios implementados en el currículo y los programas educativos es crucial para asegurar su efectividad a largo plazo. Jumari (2020) evaluaron el Programa de Escuela Amigable y concluyeron que, aunque tuvo un impacto positivo, era necesario mejorar la implementación de los recursos para garantizar su efectividad, especialmente en la lucha contra la violencia infantil (A6).

De manera similar, Powell (2015) señalaron que, aunque los proyectos de aprendizaje basado en servicio ayudaron a la comprensión del contenido, estos requerían ser más aplicables al contexto académico para mantener su relevancia y efectividad (A12).

Los estudios citados ofrecen valiosas perspectivas para la mejora del currículo y la enseñanza, sin embargo, algunas áreas clave como la evaluación formativa, el desarrollo de competencias socioemocionales, la diversidad cultural y contextual del currículo, así como la participación de los estudiantes, la familia y la comunidad en el proceso educativo, requieren una mayor atención para asegurar que el currículo sea inclusivo y favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

En el caso de Üker (2024) tras la aplicación del modelo en la evaluación del Programa de Integración Curricular, identificaron carencias en el seguimiento y promoción docente (insumos), así como en los recursos prácticos (proceso), áreas que demandan optimización para mejorar su impacto (A1).

De manera similar, Pujiastuti (2021) evidenciaron que el acceso desigual a recursos durante la pandemia afectó negativamente la efectividad del aprendizaje temático (contexto y proceso). Asimismo, los conflictos y la ansiedad derivados de la modalidad a distancia resaltan la necesidad de mejorar el diseño del programa (A2).

En la evaluación del currículo de matemáticas en secundaria (A3), Keskin (2020) detectaron resultados insatisfactorios en el aprendizaje de los estudiantes (producto), mientras que la percepción favorable de docentes experimentados apunta a la necesidad de capacitar a los menos experimentados en metodologías efectivas. Por otro lado, Gögebakan (2023) señalaron que el currículo de

matemáticas en clases preparatorias requiere ajustes para alinearse mejor con el nivel académico de los estudiantes (insumos) (A4).

En el ámbito de la educación médica basada en competencias, Ilhan (2021) destacó la necesidad de una enseñanza más interactiva y flexible (proceso), en respuesta a las críticas de los estudiantes (A5). De forma complementaria, Jumari (2020) evaluaron el Programa de Escuela Amigable (A6), detectando áreas de mejora en la continuidad y efectividad de los recursos utilizados para la prevención de la violencia infantil (proceso). Putro (2024), al aplicar el modelo en el Programa de Escuela Inspiradora, identificaron la necesidad de personalizar los procesos educativos para atender mejor las necesidades estudiantiles (A7).

En cuanto a factores demográficos, Derya (2016) evidenciaron que aspectos como género y nivel educativo influyen en las percepciones del currículo (A8), sugiriendo ajustes para hacerlo más inclusivo (contexto). Uğur (2016) señalaron deficiencias en la aplicación práctica de habilidades lingüísticas y en la provisión de recursos audiovisuales en clases preparatorias, recomendando mejoras en los insumos (A9).

Por su parte, Tom-Lawyer (2015) destacó la necesidad de fortalecer la formación docente continua y la infraestructura tecnológica para mejorar la enseñanza del inglés (A10) en Nigeria (insumos y procesos). En línea con esto, Orhan (2017) identificaron limitaciones tecnológicas y de conectividad en la educación a distancia (A11), afectando la percepción y aplicación práctica del currículo (producto). Asimismo, Powell (2015) resaltaron la necesidad de proyectos de aprendizaje basado en servicio (A12) más contextualizados para incrementar su relevancia académica (producto).

Batdi (2017), al evaluar el currículo de inglés en secundaria (A13), identificó debilidades en los objetivos de aprendizaje y en la preparación para exámenes, especialmente en los últimos grados (producto). Karimnia y Kay (2015), en el programa TEFL en Irán (A14), evidenciaron insatisfacción con los materiales y la formación docente, proponiendo mayor especialización y mejora de recursos educativos (insumos).

Un aspecto recurrente en los estudios es la importancia de fortalecer la formación docente. Keskin (2020) resaltaron la necesidad de capacitar a docentes menos experimentados en metodologías efectivas, especialmente en matemáticas (A3).

De manera similar, Ilhan (2021) enfatizó la actualización de estrategias pedagógicas para fomentar la interactividad y participación estudiantil (A5). Tom-Lawyer (2015) identificó la falta de programas de formación continua como un obstáculo, recomendando mejorar tanto la infraestructura educativa como las oportunidades de capacitación (A10).

Además, la adaptación de las metodologías de enseñanza a los contextos y estilos de aprendizaje ha sido señalada como fundamental. Pujiastuti (2021) indicaron que el aprendizaje a distancia generó ansiedad y conflictos, subrayando la necesidad de estrategias pedagógicas más efectivas y menos estresantes (A12). Ilhan (2021) y Putro (2024) coincidieron en la importancia de flexibilizar y personalizar los procesos educativos para responder a las necesidades individuales de los estudiantes (A5, A7).

La incorporación y mejora de herramientas tecnológicas también fue destacada. Tom-Lawyer (2015) y Orhan (2017) evidenciaron limitaciones en infraestructura tecnológica y conectividad, factores que impactan la percepción (y efectividad del currículo y su implementación (A10, A11).

Por último, la pertinencia y aplicabilidad del currículo a las realidades estudiantiles es crucial. Powell (2015) advirtieron que, aunque el aprendizaje basado en servicio (A12) mejoró la comprensión, los proyectos deben ser más relevantes al contexto académico para mantener su eficacia. Batdi (2017) recomendó revisar enfoques pedagógicos en secundaria para mejorar la preparación hacia la educación superior (A13).

En conjunto, los hallazgos muestran que el modelo CIPP ha sido utilizado para recoger información sobre diversos aspectos del currículo en función de la mejora de aspectos curriculares específicos de acuerdo con los propósitos particulares de cada evaluación.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como propósito analizar cómo se ha aplicado el Modelo CIPP de Stufflebeam en la evaluación curricular en contextos educativos entre los años 2015 y 2024, a partir de una revisión de estudios científicos indexados en la base de datos ERIC. Los hallazgos permiten arribar a las siguientes conclusiones, en correspondencia con los objetivos planteados:

En primer lugar, los estudios analizados evidencian que el Modelo CIPP se aplica principalmente para evaluar diversos elementos del currículo, tales como los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las metodologías, la formación docente y los recursos pedagógicos. Estas dimensiones son abordadas desde las cuatro fases del modelo (Contexto, Insumo, Proceso y Producto), lo que permite un análisis amplio e integral del currículo en sus diferentes niveles de concreción. Se observa un especial énfasis en la evaluación del proceso de implementación curricular y en la valoración de los resultados, con el propósito de retroalimentar la toma de decisiones pedagógicas e institucionales.

En segundo lugar, los hallazgos destacan la flexibilidad metodológica del Modelo CIPP en su aplicación a la evaluación curricular. La mayoría de los estudios revisados se enmarcan en enfoques cualitativos o mixtos, adaptando el modelo a distintos contextos educativos, como la educación básica, la formación docente y la educación universitaria. La combinación de técnicas como entrevistas, cuestionarios, grupos focales y análisis documental refleja que el modelo no solo orienta qué evaluar, sino también cómo organizar los procesos de recolección y análisis de información con fines de mejora.

Finalmente, los estudios muestran el potencial del Modelo CIPP como herramienta para identificar, de manera sistemática, aspectos del currículo que requieren ser fortalecidos. A través del análisis de sus cuatro dimensiones, se detectan fortalezas, debilidades y necesidades en distintos niveles del sistema educativo. Esta evaluación diagnóstica permite sustentar decisiones orientadas al diseño e implementación de acciones de mejora, como la capacitación docente, la adecuación curricular, la actualización de recursos y el desarrollo de estrategias

pedagógicas centradas en el estudiante. Aunque el modelo no implementa directamente los cambios, sí provee información clave para planificar mejoras educativas fundamentadas y pertinentes.



5. RECOMENDACIONES

Se considera pertinente ampliar el enfoque evaluativo hacia las fases de diseño y evaluación curricular, dado que la mayoría de los estudios analizados se concentran en la fase de implementación. Abordar las etapas iniciales y finales del currículo mediante la aplicación del Modelo CIPP permitiría construir una comprensión más integral del proceso curricular y contribuir a su mejora continua desde una perspectiva más estratégica.

Asimismo, resulta recomendable extender la aplicación del Modelo CIPP a contextos y niveles educativos que han sido escasamente explorados, como los entornos rurales, culturalmente diversos, sistemas educativos emergentes y la educación inicial. Fomentar investigaciones en estos ámbitos puede aportar mayor representatividad y pertinencia a las evaluaciones, fortaleciendo su capacidad para responder a las necesidades específicas de cada realidad educativa.

En relación con los actores involucrados, se observa la necesidad de incorporar de manera más activa a familias, autoridades educativas y comunidades locales en los procesos de evaluación. Su participación, aún limitada en varios estudios, podría enriquecer el análisis curricular al incorporar múltiples perspectivas que refuercen la relevancia, la pertinencia y la contextualización de los resultados.

Dado que gran parte de los estudios revisados se enfocan en evaluaciones de pequeña escala, se considera importante promover un equilibrio con investigaciones de mayor alcance. Mientras las primeras permiten un análisis profundo y contextualizado, las segundas ofrecen una visión más generalizable del impacto curricular. La combinación de ambas escalas puede facilitar una comprensión más completa y estratégica del currículo en distintos niveles del sistema educativo.

Finalmente, considerando que varios estudios se orientan hacia enfoques cualitativos, y que son escasas las investigaciones que aplican de manera articulada las cuatro dimensiones del Modelo CIPP o adoptan un seguimiento prolongado en el tiempo, resulta pertinente promover evaluaciones curriculares que integren metodologías mixtas, capaces de observar la evolución del currículo,

fortalecer la validez de los hallazgos y ampliar el conocimiento sobre su impacto sostenido.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alayza Degola, M. (2020). El método de revisión de la literatura. En *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado).
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Ames, P., & Merino Armand, F. J. (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en Ciencias Sociales*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento Académico de Ciencias Sociales.
- Arias Lara, S. A., Labrador L., N. P., & Gámez Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322.
- Bandera Jiménez, E., Polo Ortiz, C., Redondo Carvajal, J., & Sanjuán Pachón, A. (2017). *Evaluación del Currículo de una Institución Educativa Oficial del Departamento del Atlántico para la Implementación de Procesos Educativos de Calidad* [Universidad del Norte].
<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7714/130299.pdf>
- Benavides Lara, M. A., & Manzano Gutiérrez, P. (2019). Evaluación curricular e investigación. Un recuento de lo hecho en el INEE de México. *Diálogos sobre educación*, Año 11(20), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.546>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, II(4).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Cabral Vargas, B., & Escalona Ríos, L. (2022). La Evaluación Curricular en Bibliotecología: Entre el Proceso y el Producto. En *Educación bibliotecológica, documentación y humanidades* (p. 262).
https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/402
- Cabrera-Tenecela, P. (2023). *Nueva organización de los diseños de investigación*.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.8050508>
- Caicedo Nagles, J., & Calderón López, J. H. (2016). Currículo: En búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista Educación y Pensamiento*, 23, 57-76.
- Carrera, B. (2009). Modelo para la evaluación curricular de los estudios de postgrado en la UPEL. *Revista de Investigación*, 33(67).
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000200005
- Carrera Hernández, C. (2024). La evaluación curricular como objeto de estudio en la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1852>
- Castro Rubilar, F., Lira Ramos, H., & Castañeda, M. T. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2).
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28675>
- Ceniceros Maya, L. Y., Jiménez Terrazas, C. P., & Fornelli Martín del Campo, A. (2019). Revisión sistemática cualitativa de la Inteligencia organizacional. *Investigación Administrativa*, 48(124), 22-44.
- Chambergó-Michilot, D., Díaz-Barrera, M. E., & Benites-Zapata, V. A. (2021). Revisiones de alcance, revisiones paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: Aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina*

- Experimental y Salud Pública*, 38(1), 136-142.
<https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6501>
- Creswell, J. W., Creswell, J. D., Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Díaz Barriga Arceo, F., & Barrón Tirado, M. C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: Innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-12.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500>
- Díaz Villa, M. (2015). *La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad*. 4, 19-30. <https://repositorio.usc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a2b557ac-aca0-4874-9292-71c208d61c10/content>
- Dizon, A. G. (2023). Historical development of CIPP as a curriculum evaluation model. *History of Education*, 52(1), 109-128.
<https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2098390>
- Fonseca Pérez, J. J., & Gamboa Graus, M. E. (2017). Aspectos Teóricos sobre el Diseño Curricular y sus Particularidades en las Ciencias. *Boletín Virtual*, 6(3), 82-112.
- Frye, A., & Hemmer, P. A. (2013). *Program evaluation models and related theories*. Association for Medical Education in Europe (AMEE), Dundee, UK.
<https://jcesom.marshall.edu/media/53474/program-evaluation-models-and-related-theories.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (Adelanto). *Sinéctica*, 34, 11-43.
- Glatthorn, A. A. (2016). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (Fourth edition). SAGE Publications.
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/44333_12.pdf
- Gómez Escobar, R. A. (2020). Currículo: Un campo educativo de polisemia, debates y perspectivas ante los desafíos globales. *Revista Peruana de Educación*, 2(3), 60-75.
- Gonzales Velasco, J. M. (2016). Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista CON-CIENCIA*, 4(1). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-02652016000100003
- Gorozabel Chata, T. R., & de la Rúa Batistapau, M. (2019). Las unidades complejas de análisis en la evaluación de relaciones entre el meso y el micro currículo. *Revista Electrónica Cooperación-Universidad-Sociedad*, 4(2), 9-14.
- Gutiérrez, P. (2022). ¿Cómo aproximarnos a la evaluación curricular? Una reflexión a partir de tesis de maestría. En *Aportes al campo curricular en el Perú desde las tesis de Maestría en Educación—PUCP* (pp. 113-129).
<https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2023/03/LIBRO-APORTES-AL-CAMPO-CURRICULAR-1.pdf>
- Jiménez Pulido, K. S., Molina Pantoja, M. L., Pizarro Sarmiento, L. F., & Urina Andrade, L. E. (2017). *Evaluación del Currículo y Formulación de un Plan de Mejoramiento para una Institución Educativa del Municipio de Malambo* [Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación Modalidad Profundización, Universidad del Norte].
<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7717/130314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kelly, L. B. (2018). Compliance and Resistance: Showing Future Teachers How to Navigate Curriculum. *Studying Teacher Education*, 14(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1428794>
- Lee, S. Y., Shin, J.-S., & Lee, S.-H. (2019). How to execute Context, Input, Process, and Product evaluation model in medical health education. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 16, 40. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2019.16.40>
- Ley Leyva, N. V., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
- Lobo Hinojosa, M. E., & González García, L. (2011). Evaluación curricular integral sistemática y permanente: Un camino a seguir. *Realidades Revista De La Facultad De Trabajo Social Y Desarrollo Humano*, 1(1), 86-96.
- Montiel Reyes, Ma. de los Á., Ruíz Cabrera, E., & Valenzuela Ojeda, G. A. (2017). Breve historia del currículo. *Debates en Evaluación y Currículo/Congreso Internacional de Educación Currículo, Año 3(3)*. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2017/B028.pdf>
- Mora Tobar, A. (2010). La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/educacion/la_gestion_curricular_en_procesos_educativos_de_calidad.html
- Mosquera Ayala, A. M. (2018). ERIC una alternativa para la búsqueda de información académica dirigida a investigadores del área de educación. *Sophia*, 14(1), 1-1.
- Munn, Z., Pollock, D., Khalil, H., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., Peters, M., & Tricco, A. C. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis. *JBI Evidence Synthesis*, 20(4), 950-952. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00483>
- Muñoz Cuenca, G. A. (2007). Un nuevo paradigma: «la quinta generación de evaluación». *Laurus*, 13(23), 158-198.
- Nouraey, P., Al-Badi, A., Riasati, M. J., & Maata, R. L. (2020). Educational Program and Curriculum Evaluation Models: A Mini Systematic Review of the Recent Trends. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4048-4055. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080930>
- Pérez Brito, D. (2020). La estructura del diseño curricular. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(1), 85-95. <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.7>
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P., & García Sastré, J. A. (2015). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Perspectivas docentes ESPECTROS*, 62, 21-31.
- Pizano Chávez, G. (2000). Modelos de evaluación curricular. *Investigación Educativa*, 4. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7640/6649>
- Pollock, D., Davies, E. L., Peters, M. D. J., Tricco, A. C., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., Khalil, H., & Munn, Z. (2021). Undertaking a scoping review: A practical guide for nursing and midwifery students, clinicians, researchers, and academics. *Journal of Advanced Nursing*, 77(4), 2102-2113. <https://doi.org/10.1111/jan.14743>
- Quinchía Ortiz, D. I., Muñoz Marín, J. H., & Sierra Ospina, N. (2015). Evaluación del Contexto de un Programa de Competencia Lectora en Inglés en una Universidad

- Pública en Colombia a través del Modelo de Evaluación CIPP. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a02>
- Quincho Jara, R. V. (2024). *Evaluación curricular y el modelo CIPP en estudiantes de ingeniería civil en una universidad privada de Lima, 2024* [Para optar el Grado Académico de Maestro en Docencia Universitaria, Universidad Privada Norbert Wiener]. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5c4cd534-e7df-4884-9629-6f7848855d16/content>
- Reyes Rodríguez, A. D. (2023). ¿Revisiones sistemáticas en educación? *Revista De Ciencias Sociales*, 29(4), 29(4), 509-520.
- Rodríguez, M. B., Zafra, S. L., & Quintero Ortega, S. P. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1). <https://doi.org/10.22335/rict.v7i1.232>
- Rojas Blanco, O. (2019). *La Evaluación Curricular en el Proceso de Formación Inicial en la Carrera de Lenguas Extranjeras*. 7(2), 50-56.
- Ruiz Larraguivel, E. (2001). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: Una orientación cualitativa* (1a ed). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/propuesta-de-un-modelo-de-evaluacion-curricular-para-el-nivel-superior-una-orientacion-cualitativa.pdf>
- Salcedo Polo, J. L. (2021). *Coherencia curricular interna del eje desarrollador de software de una carrera de un IEST en la ciudad de Lima* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20878>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Sharma, H. S., & Raval, V. (2019). Curriculum Evaluation: Approaches and Models. *A Journal of Composition Theory*, XII(X), 240-249.
- Stufflebeam, D. L. (2015). *CIPP Evaluation Model Checklist: A tool for applying the CIPP model to assess projects and programs*. Western Michigan University, The Evaluation Center. <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/dzienne/cipp-model-stufflebeam2015.pdf>
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Second edition). Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Suárez Flores, C. B., Avelino Quimi, N. A., Suárez Soria, W. R., & Borbor Soriano, T. D. J. (2024). Evaluación del currículo y métodos de evaluación en el cantón Santa Elena – Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 138-149. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10386
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR):

Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473.
<https://doi.org/10.7326/M18-0850>

- Uquillas Vallejo, S. P. (2015). Acercamiento al curriculum. *Educación, Arte y Comunicación*, 4, 8-15.
- Valle Samaniego, M. I., & Briones Oviedo, Y. Y. (2024). Evaluación del Currículo Educativo en Escuelas Públicas de Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2897-2911. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10722
- Vivar Pichardo, V. V. J. (2017). Una mirada a través del egresado en la evaluación curricular. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 5, 146-156.
- Wanzer, D. L. (2021). What Is Evaluation?: Perspectives of How Evaluation Differs (or Not) From Research. *American Journal of Evaluation*, 42(1), 28-46.
<https://doi.org/10.1177/1098214020920710>
- Warju, W. (2016). Educational Program Evaluation using CIPP Model. *Innovation of Vocational Technology Education*, 12(1).
<https://doi.org/10.17509/invotec.v12i1.4502>
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57.



7. APÉNDICES

APÉDICE 1 Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Lileya Manrique	15/11/2023
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Yannina Saldaña, Diana Revilla, Daysi García	9/04/2024
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Lileya Manrique, Daysi García	11/06/2024
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique, Daysi García	17/09/2024
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique, Daysi García, María Lourdes Salas	19/11/2024
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Gimena Burga Villacorta	19/12/2024
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Gimena Burga Villacorta	16/03/2025
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1 Diana Revilla	22/07/2025
	Jurado 2 María de Lourdes Salas Luévano	21/05/2025

APÉNDICE 2: INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN: MATRIZ DE ANALISIS DOCUMENTAL

CODIGO	TÍTULO	Autor /Autores	Journal	DOI	Enlace	Año de Publicación	País	Idioma	Resumen o Abstract	Palabras claves o Keywords
--------	--------	----------------	---------	-----	--------	--------------------	------	--------	--------------------	----------------------------

Categoría: Currículo		Categoría: Aplicación del Modelo CIPP			Categoría: Contribuciones del Modelo CIPP	
Subcategoría: Elementos Curriculares	Subcategoría: Procesos Curriculares	Subcategoría: Metodología de la Evaluación			Subcategoría: Resultados	Subcategoría: Recomendaciones
Elementos	Procesos	Enfoques	Componentes del Modelo CIPP	Técnicas de Recojo de Información	Resultados	Acciones de mejora
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de Ingreso • Perfil de Egreso • Objetivos del Currículo • Metodologías de Enseñanza • Áreas Curriculares • Evaluación del Aprendizaje • Recursos Educativos Didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño • Implementación • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativo • Cualitativo • Mixto 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Insumo • Proceso • Producto 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis Documental • Entrevista • Cuestionario • Observación • Guion • Grupo Focal 		

<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta Curricular Institucional (PCI) • Ejes curriculares • Red Curricular o Malla curricular • Plan de Estudios 						
--	--	--	--	--	--	--

