



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

González López, R. (2010). Sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular aplicados en el ámbito de la educación superior en Venezuela. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gonzalezlopez.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 12, No. 1, 2010

Sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular aplicados en la educación superior en Venezuela

Ontological, Teleological and Methodological Support of Curriculum-Evaluation Models Applied in Venezuela's Field of Higher Education

Rosalina González López
rosalinag48@yahoo.com

Laboratorio de Investigación y Posgrado de la Escuela de Bioanálisis
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad de Carabobo

Calle Lino Revenga 92-140
Urbanización Trigal Centro
Valencia, Venezuela

(Recibido: 23 de noviembre de 2006; aceptado para su publicación: 21 de julio de 2008)

Resumen

Los cambios científicos y tecnológicos, la baja pertinencia de los programas educativos y la globalización económica, condujeron al resurgimiento de la evaluación como herramienta innovadora. Sin embargo, las iniciativas exhiben una falta de delimitación de su comprensión interpretativa, adoptando concepciones difusas del currículo y de su evaluación. Por ello esta investigación tuvo como objetivo determinar los sustentos

ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular aplicados mayoritariamente en el país, a través de un análisis de contenido, aplicando la metodología clásica de Sanz (2004). Los modelos parten de una concepción ontológica y teleológica del currículo bastante uniforme. Por su parte, metodológicamente adoptan modelos tridimensionales, que incluyen el conocer, el hacer y el ser; incorporando elementos del enfoque multidireccional. En la evaluación curricular se evidencia homogeneidad en su acepción ontológica y teleológica, pero no en la metodológica.

Palabras clave: Evaluación curricular, educación superior, curriculum.

Abstract

Scientific and technological changes, low relevance of the educative programs and economic globalization, have lead to the resurgence of evaluation as an innovative tool. However, the initiatives show a lack of delimitation in their interpretative understanding, adopting diffuse conceptions of curriculum and its evaluation. Thus, the present study investigation was done to determine, through a content analysis using the classic method of Sanz (2004), how the curriculum models most usually applied in the country are sustained ontologically, teleologically and methodologically. The models are based on a quite uniform ontological and teleological concept of curriculum. On the other hand, methodologically they adopt three-dimensional models that include knowing, doing and being; incorporating elements of the multidirectional approach. In curricular evaluation, they demonstrate homogeneity in their ontology and teleology, but not in their methodology.

Key words: Curriculum evaluation, higher education, curriculum.

Introducción

Las formas emergentes de producción y apropiación del saber derivadas de las exigencias de la sociedad del conocimiento, obliga a las Instituciones de educación superior a adelantar procesos de transformación en aras de cumplir con su papel protagónico en el escenario social. De manera que las instituciones se enfrentan al reto de desarrollar iniciativas novedosas de evaluación de los programas académicos ofertados, con el fin de diagnosticar su estado actual y aplicar las acciones de intervención requeridas.

La evaluación, desde su perspectiva básica, se define como el procedimiento que contribuye a predecir los resultados de un proceso para promover su ajuste, o bien, que comprueba la pertinencia del resultado final al ofrecer información para su realimentación (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, [RIACES], 2004). Aplicando estos conceptos al escenario educativo, la evaluación representa un proceso dinámico y formativo que genera información significativa de la administración educativa, por lo que constituye una herramienta vital de los responsables de la toma de decisiones (Castro, 2000).

Ahora bien, esta concepción se ha operacionalizado en diferentes modelos a lo largo del tiempo. Bajo la perspectiva clásica, la evaluación constituye la

herramienta que verifica el logro de lo planificado. El modelo integrado la asume como un proceso continuo que está presente en todas las etapas del desarrollo de la acción educativa, con el objetivo de supervisar su progreso e introducir las acciones correctivas; mientras que el modelo orientado a la toma de decisiones la concibe como el elemento que guía la adopción de disposiciones en las diferentes etapas del proceso, valorando las consecuencias probables de su aplicación. Es por ello que, antes de entrar en la problemática objeto de estudio, es pertinente puntualizar las transiciones experimentadas en el campo evaluativo durante los últimos tiempos.

En este orden de ideas, en la década de los ochenta y noventa se experimentó un auge importante de la disciplina curricular, en especial del campo evaluativo. Las iniciativas se enfocaron en incrementar el grado de pertinencia de los egresados con las necesidades del entorno. Posteriormente, y bajo el influjo de la corriente economicista, surgieron propuestas centradas en el establecimiento de parámetros para medir el grado de eficiencia y efectividad de las instituciones. Estas proposiciones se recondujeron, bajo una posición más holística, hacia la determinación de la calidad (Tünnermann, 1998).

Esta última tendencia es la que hoy en día cobra más fuerza, al enfocar sus objetivos hacia la concreción de parámetros que permitan certificar la calidad. Al respecto, debe puntualizarse que este proceso evolutivo no se experimentó de igual modo en todas las regiones, ya que si bien es cierto que los países con mayor grado de desarrollo transitaron estas etapas de manera oportuna, en Latinoamérica esta situación no se reprodujo.

En Latinoamérica, en la década de los setenta se asumió como bandera la democratización de la educación, las políticas educativas se enfocaron en crear mecanismos que permitieran el acceso de toda la población al sistema, orientando los esfuerzos hacia el incremento de las ofertas académicas. En consecuencia, los programas de evaluación se centraron en la medición de aspectos cuantitativos tales como el crecimiento y la ampliación de la cobertura educativa, la disponibilidad de escuelas, y el número y grado de formación del personal docente. En las décadas de los ochenta y noventa, ante la poca pertinencia del perfil profesional con las necesidades sociales, cobró especial importancia la disciplina curricular, pero obviando la adopción de las nuevas tendencias que apuntaban hacia la aplicación de los principios de la gestión de la calidad (García Gaudilla, 1996).

Ahora bien, el auge de la disciplina curricular y las consecuentes posiciones paradigmáticas adoptadas, derivaron en una concepción polisémica del currículo, así como en la generación de diversas corrientes evaluativas. En efecto, se propusieron una serie de opciones operativas bajo la figura de modelos que, a juicio de autores como Escudero (2003), es un término que se aplica con cierta ligereza, ya que muchas de las iniciativas representan descripciones de procesos o aproximaciones a programas de evaluación que no alcanzan el grado de complejidad de un modelo. Esta multiplicidad de opciones se interpretó como la

expresión de una falta de consolidación de la disciplina curricular, lo que de alguna manera influyó sobre su relevancia en el campo de la investigación educativa.

Es así como los autores han presentado distintas definiciones de currículo. Para Taba (1980) representa la herramienta que permite formar a la juventud para insertarla en la sociedad como individuos útiles; en consecuencia, constituye un plan para el aprendizaje que en su construcción valora especialmente el desarrollo del individuo. Según Arnaz (1981), el currículo constituye una construcción conceptual que abarca todas aquellas nociones, normas y proposiciones que se planifican para conducir las acciones educativas. Posner (1998) plantea que el currículo, al adoptar preceptos de diversas ciencias sociales, concreta y operacionaliza una determinada posición pedagógica en aras de asegurar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Alanis (2000), asumiendo una tendencia profesionalizante, señala que el currículo define la misión, los objetivos y las acciones que permiten organizar las actividades docentes, concretando la orientación de las profesiones. Páez (2003) enfoca su concepción del currículo en el aspecto teleológico y señala que representa una construcción conceptual que concretiza los planes nacionales y guía el proceso de aprendizaje bajo una determinada teoría pedagógica o andragógica, en función de permitir la humanización del hombre dentro de su realidad y dimensión histórica y cultural.

Por su parte, la evaluación curricular presenta una diversidad de enfoques. Transita desde concepciones que asumen la evaluación como emisión de juicios de valor, pasando por aquellas que centran su importancia en la toma de decisiones, hasta las que enfatizan los aspectos éticos. La evaluación tiende así al servicio de los valores públicos y de los justos intereses de los actores involucrados en el quehacer educativo (Fernández, 2004).

A juicio de Michel (1996) la evaluación constituye un componente general de la conducción de los sistemas educativos que abarca un análisis intrínseco y extrínseco de todos sus elementos. De acuerdo con lo señalado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina (1997), la evaluación representa un proceso abierto y flexible, que inserto en la misión y los objetivos de la institución, permite determinar, analizar y explicar su funcionamiento, con el fin de producir las innovaciones y los cambios requeridos por la sociedad.

Ahora bien, a partir de los años ochenta en el escenario nacional surgió un movimiento entre los investigadores educativos que derivó en una serie de propuestas de modelos de evaluación curricular centrados en el enfoque sistémico, entre los que destacan, la *Evaluación curricular: aproximación a un modelo*, Castro (1984); *Modelo del Enfoque Sistémico para el Rediseño Curricular en Educación Superior* (ESDICES), Sánchez y Jaimes (1985); *Modelo VI-LUZ'90, un modelo comprehensivo para el diseño y la evaluación curricular*, Vilchez (1991); y *Utopía concreta estratégica. Un modelo metodológico para el diseño de currícula*

universitarios para el cambio permanente, Bayley (1995). Estos modelos han sufrido adaptaciones en función de los requerimientos emergentes y se aplican en la actualidad en las instituciones de educación superior del país con resultados muy favorables, circunstancia que sustenta su inclusión en el desarrollo de la presente investigación.

Castro (1984) define el currículo como todas las situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje derivadas de un planeamiento educativo que desarrollan los educandos, los educadores y el personal administrativo y de mantenimiento, a través de las funciones de docencia, investigación y extensión.

Para Sánchez y Jaimes (1985) el currículo constituye el conjunto de acciones generadas por la institución dentro y fuera de sus aulas, que conllevan a la formación humanística y científica del recurso humano que requiere la sociedad en un determinado contexto. Esto garantiza el dominio de los conocimientos requeridos para ejecutar una profesión, así como el desarrollo de una actitud crítica para interpretar la realidad. Por su parte, para Vilchez (1991), el currículo representa el conjunto de prácticas de aprendizaje que la institución planifica para que los alumnos desarrollen totalmente sus posibilidades; mientras que para Bayley (1995), es el instrumento que organiza el trayecto del educando hacia una meta socialmente reconocida.

Y la evaluación curricular, de acuerdo con la posición de Castro (1984), constituye un proceso de toma de decisiones constante y dinámico, que abarca los distintos niveles operativos y que, por lo tanto, involucra a todos los protagonistas del acontecer educativo. Para Sánchez y Jaimes (1985), tiene como objetivo valorar, sobre criterios previamente establecidos, los resultados de la implantación del rediseño, incluyendo los componentes del modelo y el desarrollo del proceso.

De acuerdo a lo señalado por Vilchez (1991), la meta es compilar la información relacionada con los alumnos y su aprendizaje, el desempeño docente y el proceso de instrucción, con el fin de contrastarla con el marco teleológico y con el régimen de gestión y administración, e implantar acciones de realimentación. Bayley (1995) la asume como un proceso dinámico de control de gestión, de reformulación periódica y de cambio programado, que se aplica sobre los procedimientos y la gestión; transformándose en una actitud personal que conlleva a la necesidad de cambiar las concepciones, percepciones y conductas.

Los referentes teóricos de estos modelos muestran un consenso en relación con la concepción de la evaluación curricular, asumiéndola como un proceso continuo, dinámico y flexible que incluye todos los componentes curriculares y su administración, y que permite llevar a cabo acciones de intervención en cualquier fase del planeamiento curricular. Es pertinente subrayar que esta noción, en su aspecto nodular, se mantiene vigente debido a la prospectividad de la visión teleológica y ontológica adoptada por los autores, pero requiere incorporar para su actualización algunos elementos de las corrientes emergentes que enfatizan el carácter participativo y contextual del proceso.

Adicionalmente, producto de las nuevas exigencias sociales y económicas, los principios de gestión de calidad se insertaron en el quehacer educativo, con lo que se asume la calidad –desde una perspectiva bastante general– como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permite estimar y calcular su valor (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2005). La excesiva relatividad del término y la débil fundamentación teleológica y ontológica de los programas llevaron a una falta de método en su aplicación, así como a deficiencias importantes al identificar las dimensiones que expresan sus propiedades (Piñon, 2005).

En relación con estos señalamientos cabe destacar que la evaluación curricular en el nuevo escenario pareciera que se sustituye con la evaluación de la calidad, obviando que esta última implica la adopción de una serie de principios gerenciales al campo evaluativo, donde el currículo constituye el elemento valorativo esencial. Por otra parte, en el marco de la cultura institucional los procesos de evaluación han sido concebidos como actividades esporádicas impuestas por los entes rectores, donde los docentes se visualizan como simples ejecutores de las propuestas.

De la misma forma, se confrontan problemas para operacionalizar los procesos, ya que en la mayoría de los casos no se detallan ni contextualizan los procedimientos a seguir en cada fase, lo que dificulta el acceso a los datos. Esta situación conlleva a que la etapa de recolección de información y las acciones posteriores de intervención consuman mucho tiempo. Ello deriva en un desfase temporal de la pertinencia de las innovaciones introducidas.

Ahora bien, bajo este escenario es innegable que el alto grado de competitividad de los sistemas económicos globales exige la definición de un nuevo perfil del contingente humano que debe incorporarse al proceso productivo. De modo que constituye un asunto prioritario transformar los sistemas educativos. Esto implica la implantación de procesos de evaluación claramente definidos y contextualizados que constituyan el fundamento de las acciones a tomar y que permitan monitorear el impacto de las decisiones adoptadas. Para responder a estas exigencias, es vital que los procesos de evaluación y consecuente innovación educativa respondan a determinados criterios de calidad, y se asuma esta noción desde una perspectiva holística que permita responder ante la sociedad por la pertinencia de sus egresados.

Es evidente la preocupación por la calidad educativa y el papel preponderante que se le asigna a la evaluación curricular en este proceso, sin embargo, se evidencia una falta de concreción en la definición conceptual de los componentes evaluativos, así como en su operacionalización (González, 2005). Así, luce prioritario delimitar el paradigma evaluativo a asumir, en función de concretar un sustento teórico del cual se derive la metodología a aplicar para llevar a la praxis estos procesos. Para ello se considera pertinente partir de las experiencias propias en materia evaluativa, con el fin de disminuir la resistencia de los actores educativos.

En consecuencia, una vez construido el objeto de estudio a través de la caracterización del hecho socioeducativo, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos teleológicos, ontológicos y metodológicos que sustentan los modelos de evaluación curricular de mayor aplicación en el país? Buscando dar respuesta a esta interrogante, la presente investigación tuvo como objetivo determinar los sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular de Castro (1984), Sánchez y Jaimes (1985), Vilchez (1991) y Bayley (1995); con el fin de generar los fundamentos para, en estudios posteriores, diseñar una estrategia evaluativa de carácter teórico-práctico orientada hacia la obtención de información cuantitativa y cualitativa de la administración de los programas educativos, que permita identificar las debilidades e implantar oportunamente los correctivos.

Materiales y métodos

Diseño de la investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo. En consonancia con las interrogantes derivadas del alcance de la investigación, el diseño es *no experimental* y de corte *transversal*. Adicionalmente, de acuerdo con la forma particular de obtener la información, el estudio se apoyó en la modalidad documental (Bisquerra, 1988; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

Población y muestra

La población se constituyó siguiendo los modelos de evaluación curricular de Castro (1984), Sánchez y Jaimes (1985), Vilchez (1991) y Bayley (1995). Dichos modelos se seleccionaron por su reiterada aplicación en las instituciones a nivel nacional.

Procedimiento metodológico

Para llevar a cabo esta investigación se analizó el contenido de los modelos de evaluación curricular con el objetivo de determinar la comprensión interpretativa, la finalidad y la operacionalización de la acción evaluativa. Así, una vez identificada la estructura y organización de los documentos, y analizado el esquema de sus principales contenidos, se presentaron las conclusiones de la valoración crítica global de su contenido.

Para el análisis de contenido se aplicaron las cuatro fases fundamentales propuestas por Sanz (2004): a) lectura del texto; b) esquematización, clasificación y contextualización; c) análisis desde el punto de vista formal y temático; y d) elaboración de las conclusiones y crítica del texto. La primera fase consistió en identificar la estructura y organización del documento, así como las ideas importantes, lo que permitió elaborar un esquema de los principales contenidos. Enseguida, se determinó la naturaleza y el origen del texto, el cual se analizó

literal y lógicamente, reagrupando los párrafos y el contenido por temas y por coherencia argumental. Por último, se elaboró una conclusión crítica a través de la contextualización histórica de las ideas, un esbozo ideológico, una interpretación global del contenido temático y una reflexión personal.

Adicionalmente, con el fin de profundizar en el aspecto operativo, se adoptó la propuesta un tanto más rigurosa de Ibáñez (1979), que establece tres niveles en el análisis del discurso: el nuclear, el autónomo y el *sýnno* o total.

El nivel nuclear consiste en captar las estructuras elementales del material discursivo, que abarcan las cuatro estructuras de verosimilitud: a) referencial, b) lógica, c) poética y d) tópica.

La verosimilitud referencial se inscribe en el ámbito de las relaciones del discurso con el mundo; mientras que la lógica, representa el arte de provocar la adhesión a las tesis presentadas mediante el razonamiento y la argumentación.

El análisis de la verosimilitud poética consiste en estudiar las figuras literarias y la verosimilitud tópica se centra en los valores que todos aceptan y las configuraciones simbólicas hacia las cuales se siente apego.

El nivel autónomo estriba en descomponer el material discursivo en diferentes textos de acuerdo con los objetivos de la investigación. Por consiguiente, es un análisis de la relación de las propiedades internas del discurso con las de quienes lo pronuncian y lo reciben. Por último, en el nivel *sýnno* se recupera la unidad discursiva, analizando e interpretando la relación dialéctica entre los discursos. Cabe destacar que el análisis se enfocó en las dimensiones, concepción ontológica y teleológica del currículo y de la evaluación curricular, propuesta metodológica y operacionalización de la metodología.

Resultados y conclusiones

Los modelos de evaluación curricular de Castro (1984), Sánchez y Jaimes (1985), Vilchez (1991) y Bayley (1995), parten de una concepción ontológica del currículo bastante uniforme, lo asumen como el conjunto de acciones y prácticas que involucra a todos los actores del hecho educativo y organiza el trayecto del educando hacia una meta socialmente reconocida. Es así como subyace la visualización del currículo como el elemento que conduce las acciones y concreta la intencionalidad del acto educativo.

Cabe señalar que Castro (1984) y Vilchez (1991) enfatizan en el componente ontológico, el primero asume una concepción holística, mientras que el segundo se basa en una estrecha interrelación entre el currículo, la pedagogía y la teoría instruccional, con preeminencia en la organización del currículo y los criterios generales de instrucción.

Desde el punto de vista teleológico, el currículo es asumido como herramienta de movilidad social, de instrucción y empleabilidad, de crecimiento económico, de socialización o de creación social. Así, para Bayley (1995) el propósito se centra en el logro de una meta socialmente reconocida; para Sánchez y Jaimes (1985), en las necesidades sociales y de formación profesional; y para Vilchez (1991), en el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Por su parte, desde el punto de vista metodológico todos los autores adoptan modelos tridimensionales, que incluyen, además del conocer y el hacer, el ser; e incorpora algunos elementos del enfoque multidireccional.

En lo referente a la evaluación curricular, se evidencia homogeneidad en su acepción ontológica y teleológica. Los autores concuerdan en afirmar que es un proceso sistemático y continuo dirigido a recopilar información de todos los componentes curriculares con el objeto de contrastarla con los objetivos propuestos y realimentar el currículo. Resalta la posición de Bayley (1995), quien la considera una actitud personal que conlleva a la necesidad de cambiar las concepciones, percepciones y conductas.

Ahora bien, para el proceso de diseño curricular, los autores, bajo un enfoque tecnocurricular sistémico, proponen las fases de: a) planeamiento, b) diseño o rediseño, c) implantación, d) ejecución y e) evaluación, constituyendo la evaluación un proceso permanente que realimenta los productos de cada una de las fases. Así, la primera fase se centra en la conceptualización del perfil, mientras que la segunda, en formular los objetivos de la carrera, seleccionar los contenidos y las estrategias metodológicas y de evaluación, estructurar los programas, organizar los planes de estudio y perfilar los lineamientos para la implantación del proyecto curricular.

Como especificidad destaca, por una parte, que Vilchez (1991), Bayley (1995), y Sánchez y Jaimes (1985) enfatizan en el proceso de adaptación de los participantes y, por otra, que Castro (1984), y Sánchez y Jaimes presentan modelos particulares para operativizar la fase evaluativa como *La evaluación curricular: aproximación a un modelo* y el *Modelo tridimensional de evaluación ESDICES*, respectivamente.

En lo que respecta al perfil profesional, Castro (1984) lo conceptualiza como la concreción de la intencionalidad educativa formulada a través de los fundamentos curriculares. Para Sánchez y Jaimes (1985), sintetiza las necesidades sociales y del contexto geográfico, social y cultural de la institución. Vilchez (1991) lo asume como la concreción de los fundamentos axiológicos y epistemológicos curriculares, así como de los requerimientos sociales, contextuales y bio-psicopedagógicos.

Y para Bayley (1995), compendia los requerimientos derivados del análisis del contexto, del sector ocupacional y de los currícula de otras instituciones. De modo que para construir el perfil es preciso analizar el sector organizativo social, la problemática del ámbito regional y nacional, el contexto de la institución, así como los currícula de otras instituciones. Destaca que Sánchez y Jaimes (1985)

asumen una posición pragmática, enfocan la concepción del perfil hacia el ámbito laboral; mientras que Castro (1984), Vilchez (1991) y Bayley, desde una perspectiva humanista, resaltan los aspectos de la formación de hombres y ciudadanos.

La metodología evaluativa exhibe ciertas variaciones. Así, el modelo de Castro (1984) plantea una sistemática específica para valorar cada elemento, adoptando la investigación como eje central del proceso. Vilchez (1991), asume la tendencia de insertar la práctica evaluativa en las diferentes fases. En la fase de planeación propone llevar a cabo una evaluación diagnóstica cualitativa, en las etapas de planeamiento y ejecución una evaluación formativa; mientras que luego de implantado el currículo, formula el desarrollo de la macrofase evaluativa sumativa de tipo mixto, que se centra en la recopilación de información general de los alumnos, del desempeño docente y del proceso de instrucción, a fin de contrastarla con el marco teleológico y el régimen de gestión.

Para Bayley (1995) constituye materia prioritaria determinar los criterios de calidad cualitativos y cuantitativos y el tipo de información que debe recolectarse. Así, con la información compilada en el desarrollo de una meta, se realizan ajustes para actualizar los programas en ejecución; si el período de recolección de datos es más amplio y los resultados evidencian la necesidad de cambiar componentes curriculares, la acción implica un reajuste curricular.

Cuando se requiere de una revisión de los componentes de la fase de formulación de estrategias y de todos los de la fase de programación, es preciso reformular el currículo; y la inserción de un nuevo paradigma exige iniciar el proceso de diseño. De manera que destaca el énfasis en los aspectos técnicos, pues estipula para cada momento evaluativo los actores responsables del proceso, así como las técnicas que se aplicarán.

Por último, Sánchez y Jaimes (1985) le imprime un carácter hipotético al diseño curricular, hecho que se evidencia al incluir una fase de valoración de los componentes del diseño y de su desarrollo e implantación, a través de una evaluación formativa y sumativa. Además, aplicando los pasos de la investigación científica, se abordan las fases del modelo de diseño curricular en cualquiera de los momentos de todo sistema.

En síntesis, en el análisis de los modelos curriculares se evidencia homogeneidad en su acepción ontológica y teleológica, pero no en la metodológica. Asimismo, existe un consenso en relación a la importancia de la construcción de un marco teórico conceptual que sustente y determine el resto de los componentes curriculares, a pesar de la relevancia que se le imprima en su elaboración al estudiante, al mercado de trabajo, al contexto geosociopolítico o a las experiencias de otros países.

Es así como una vez identificados los fundamentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular aplicados en el país, en un

segundo momento de la investigación se procederá a comprarlos, adaptando sus similitudes y analizando sus diferencias, a fin de construir una aproximación metodológica para la metaevaluación de la calidad programática en el ámbito de la Educación Superior en Venezuela.

Referencias

Alanis, A. (2000). El currículum del área de ciencias de la salud en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 7. Consultado el 26 de enero de 2007 en: <http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-6.htm>

Arnaz, J. (1981). *La planificación curricular*. México: Trillas.

Bayley, Z. (1995). *Utopía concreta estratégica. Un modelo metodológico para el diseño de curricula universitarios para el cambio permanente*. Caracas: ucv

Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

Castro, M. (1984). *La evaluación curricular. Aproximación a un modelo* (2a. ed.). Caracas: ATAI SRL.

Castro, M. (2000, abril). *Tendencia actual del currículum: incidencias académicas administrativas*. Documento presentado en la jornada de discusión El impacto del currículum en la formación de profesionales para el siglo XXI. Área de Estudios de Posgrado, Valencia, Venezuela.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Consultado el 18 de julio de 2006 en: www.coneau.gov.ar/archivos/482.pdf

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación de la educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1). Consultado el 26 de mayo de 2007 en: www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 39-71. Consultado el 26 de junio de 2006 en: www.rieoei.org/rie35a02.htm

García, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

González, J. (2005). *Impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior de Latinoamérica y el Caribe*. Documento presentado en el Seminario regional las nuevas tendencias de la evaluación y la acreditación en

América Latina y el Caribe, Buenos Aires. Consultado el 24 de agosto de 2007 en: <http://www.coneau.gov.ar/seminario/6Y7/JHGonzalez.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). México: McGraw Hill.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión técnica y crítica*, Madrid: Siglo XXI.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2005). *Glosario de términos básicos en regulación y acreditación en educación superior virtual y transfronteriza*. Consultado el 24 de octubre de 2006 en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/glosarios/Glosario_Educacion-Superior-Virtual-y-Fronteriza.pdf

Michel, A. (1996). La conducción de un sistema complejo: la educación nacional. *Revista Iberoamericana de Educación* (10). Consultado el 18 de julio de 2007 en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a01.htm>

Páez, H. (2003, mayo). *El currículum como expresión del discurso educativo*. Documento presentado en la jornada de discusión Análisis del Discurso, Área de Estudios de Posgrado, Valencia, Venezuela.

Piñon, F. (2005). *La calidad educativa en América Latina*. Documento presentado en el III Encuentro Federal de Escuelas de Enseñanza Pública de Gestión Privada: La calidad educativa. Desafíos y aportes. Experiencias destacables. Consultado el 26 de julio de 2007 en: http://www.oei.es/articulos_oei/31082005.htm

Posner, G. (1998). *Análisis del currículum*. Colombia: McGraw Hill.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, (2004). *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. Consultado el 22 de abril de 2007 en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/glosarios/Glosario%20RIACES-Argentina.pdf

Sánchez, B. y Jaimes, R. (1985). *Entropía para la educación superior del siglo XXI (ESDICES)*. Maracay, Venezuela: Librería Editorial Universitaria.

Sanz, P. (2004). *Análisis y comentario de textos históricos*. Consultado el 13 de octubre de 2006 en: <http://www.uclm.es/profesorado/psanz/anatex.asp>

Taba, H. (1980). *Elaboración del currículo*, (6a. ed.). Buenos Aires: Troquel.

Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, (2a. ed.). Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO.

Vilchez, N. (1991). *Diseño y evaluación del currículo*. Maracaibo, Venezuela: Fondo Editorial Esther María Osses.