



Modelos de evaluación curricular en la educación superior: una reflexión sobre su omisión y sus consecuencias

Hernán Guzmán Murillo

Universidad del Sinú Elías Bechara Zainum. UNISINÚ- Montería - Colombia

hernanguzman@unisinu.edu.co

direccioncenaped@unisinu.edu.co

Francia Helena Prieto Baldovino

Universidad del Sinú Elías Bechara Zainum. UNISINÚ- Montería - Colombia

franciaprieto@unisinu.edu.co

franciahelenap@gmail.com

Resumen

La investigación plantea una reflexión crítica sobre las implicaciones de evaluación curricular en instituciones de educación superior, sin base en modelos de evaluación y sobre los riesgos que ello representa para la calidad del proceso formativo y el cumplimiento del proyecto educativo institucional. Se parte de la premisa de que todo proceso evaluativo debe estar orientado por una lógica teórica coherente, que permita comprender el currículo en sus diversas dimensiones. La omisión de este referente no es trivial, implica, en muchos casos, operar sobre el currículo sin comprenderlo, intervenir sin diagnosticar, y transformar sin una dirección clara. La investigación aborda tres momentos interrelacionados: una revisión de los modelos de evaluación curricular representativos en el campo de la educación superior; examinar las prácticas evaluativas más comunes en las universidades de América Latina, evidenciando las consecuencias de implementar procesos sin un modelo teórico explícito; plantear orientaciones y recomendaciones para fortalecer la evaluación curricular desde un enfoque riguroso, contextualizado y participativo.

Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad urgente de fortalecer los procesos de evaluación curricular en la educación superior, dado que, en muchas instituciones, estos se llevan a cabo sin el respaldo de un modelo teórico claro. Esta omisión compromete la comprensión integral del currículo y afecta negativamente la calidad de la formación. Evaluar sin un referente conceptual implica asumir riesgos como la fragmentación de los procesos formativos, decisiones



arbitrarias y una débil articulación con el proyecto educativo institucional. En este sentido, la investigación aporta una reflexión crítica y propositiva, orientada a consolidar prácticas evaluativas más coherentes, rigurosas y contextualizadas, que contribuyan al mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Estrategia Metodológica

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo reflexivo, sustentado en una revisión documental de carácter interpretativo, cuyo propósito fue analizar críticamente las implicaciones de evaluar el currículo universitario sin el respaldo de modelos teóricos estructurados. Para ello, se seleccionaron fuentes científicas, académicas e institucionales que abordan tanto los fundamentos de la evaluación curricular como los principales modelos aplicables en el contexto de la educación superior, priorizando aquellas publicaciones indexadas y producciones relevantes de autores latinoamericanos y globales con amplia trayectoria en el campo.

Desarrollo

1. Modelos de evaluación curricular en educación superior

A lo largo del tiempo, diversos autores han desarrollado modelos de evaluación curricular que permiten abordar esta tarea desde perspectivas complementarias. Uno de los más reconocidos es el modelo CIPP, propuesto por Daniel Stufflebeam. Este modelo, ampliamente utilizado en contextos de educación superior, estructura la evaluación en torno a cuatro componentes: *Contexto* (necesidades y entorno institucional), *Input* (recursos y diseño), *Process* (implementación) y *Product* (resultados). Su enfoque integral permite una evaluación formativa y sumativa, útil tanto para la toma de decisiones como para el mejoramiento continuo (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Otro referente fundamental es el modelo de Stake, centrado en el proceso. Este enfoque se distancia de los esquemas tecnocráticos al proponer una evaluación cualitativa, interpretativa y orientada a comprender los programas desde múltiples perspectivas. Stake valora la pluralidad de voces, incluyendo estudiantes, docentes y gestores, y destaca que la evaluación no debe limitarse a emitir juicios de valor, sino a comprender profundamente la experiencia educativa, sus tensiones, alcances y límites (Stake, 1975).



También es relevante el modelo de discrepancias de Malcolm Probus, que parte de la identificación de brechas entre lo que se planifica y lo que efectivamente se implementa. Esta lógica comparativa permite identificar incongruencias en el currículo y tomar decisiones correctivas. Aunque inicialmente fue diseñado para programas sociales, su adaptación a la educación superior ha resultado útil para diagnosticar el desfase entre el currículo formal y el currículo real, es decir, entre el diseño oficial y las prácticas pedagógicas que efectivamente se desarrollan en el aula.

En un enfoque más sistemático, el modelo de Tyler (1949), aunque clásico, sigue siendo un referente obligado. Tyler plantea que la evaluación debe verificar si los objetivos educativos se han alcanzado. Su enfoque, centrado en la formulación precisa de objetivos y en la alineación entre estos, los contenidos y las estrategias metodológicas, ha sido criticado por su carácter conductista, pero conserva valor como punto de partida para el diseño curricular estructurado. En educación superior, su lógica ha sido adaptada a modelos basados en competencias, particularmente en procesos de acreditación.

Por último, las propuestas críticas y participativas, como las desarrolladas por Carr y Kemmis (1988), representan un giro epistemológico en la concepción de la evaluación. Desde esta perspectiva, evaluar es un acto político, en tanto implica tomar decisiones sobre lo que se valora, quién lo decide y cómo se justifica. La evaluación crítica promueve la deliberación colectiva, la reflexión situada y el compromiso con la transformación. En el ámbito universitario, este enfoque cobra especial sentido en procesos de reforma curricular que buscan responder a desigualdades sociales, epistemológicas y territoriales. Estos cinco modelos —CIPP, Stake, Probus, Tyler y el enfoque crítico participativo— no son excluyentes entre sí. Por el contrario, pueden ser combinados o adaptados según el propósito de la evaluación, el nivel de análisis y la cultura institucional. Lo que los une es la convicción de que la evaluación curricular no debe improvisarse ni reducirse a un conjunto de instrumentos sueltos, sino que requiere una arquitectura teórica que oriente cada etapa del proceso.

Ahora bien, es importante advertir que ningún modelo constituye una receta universal. Su valor reside en su capacidad para ser reinterpretado críticamente por las instituciones, en función de sus particularidades, su identidad académica y los retos que enfrentan. La adopción de un modelo no implica su aplicación mecánica, sino su apropiación contextualizada, en diálogo con las



dinámicas propias de la educación superior en América Latina, donde las tensiones entre calidad, cobertura, pertinencia y equidad atraviesan toda discusión curricular.

2. Evaluar sin modelo: prácticas universitarias y sus consecuencias

La necesidad de evaluar el currículo universitario no es un asunto nuevo. En casi todos los sistemas de educación superior de América Latina, existen disposiciones normativas, políticas institucionales y lineamientos de acreditación que exigen la revisión periódica de los programas académicos. Colombia, por ejemplo, cuenta con un marco regulatorio que define la autoevaluación y el mejoramiento como ejes del aseguramiento de la calidad. Sin embargo, en la práctica, muchas universidades desarrollan procesos de evaluación curricular que, aunque cumplen con los requisitos formales, carecen de un marco conceptual robusto que les brinde profundidad, sentido y coherencia.

Finalmente, cabe señalar una consecuencia más estructural: la desconexión entre la evaluación curricular y la toma de decisiones institucionales. Cuando la evaluación no está anclada a un modelo que dialogue con la planeación académica y con los sistemas internos de calidad, sus resultados difícilmente se traducen en transformaciones. Se corre el riesgo de que los informes sean archivados o utilizados solo como insumo para responder a requerimientos externos, sin convertirse en motores de mejora ni en argumentos para reformas curriculares con visión prospectiva.

Resultados y Conclusión

Evaluar el currículo universitario sin el respaldo de modelos teóricos estructurados constituye una práctica frecuente en muchas instituciones de América Latina, pero también una fuente de riesgo académico e institucional. Esta omisión limita la profundidad del análisis, empobrece la toma de decisiones, fragmenta los procesos y debilita el vínculo entre la evaluación y la mejora real de los programas. Evaluar sin modelo es operar sin fundamento, interpretar sin criterio y transformar sin horizonte. Superar esta situación requiere voluntad institucional, liderazgo académico y compromiso colectivo. Los modelos de evaluación curricular ofrecen un andamiaje que permite ordenar el proceso, formular preguntas relevantes, analizar con rigor, y construir respuestas coherentes. Adoptarlos no significa subordinarse a una lógica tecnocrática, sino reconocer que toda evaluación necesita una base teórica que la oriente y le brinde legitimidad.



La ponencia ha buscado mostrar que la evaluación curricular debe ser entendida como un acto profundamente pedagógico, ético y político. Pedagógico, porque interpela los procesos de enseñanza y aprendizaje; ético, porque involucra decisiones que afectan la formación de personas; y político, porque define qué saberes se valoran, qué voces se escuchan y qué transformaciones se impulsan. En definitiva, evaluar con sentido es un imperativo para la educación superior del siglo XXI. Implica pasar del cumplimiento a la comprensión, del dato a la interpretación, de la formalidad a la transformación. Solo así será posible consolidar un currículo universitario vivo, pertinente y comprometido con las necesidades de nuestros pueblos, capaz de formar profesionales críticos, éticos y socialmente responsables.

Referencias

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

García, M., & Sandoval, J. (2022). Evaluación curricular en la educación superior latinoamericana: entre la normatividad y la transformación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 45–68. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.1213>

López, N., & De Ibarrola, M. (2019). Evaluación curricular en América Latina: tensiones, avances y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 75–96. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004>

Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation: An approach to local program improvement and development*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Stake, R. E. (1975). *Evaluación con criterio*. Madrid: Morata.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.