



Una Mirada Holística al Diseño Curricular de Carreras y Programas

Ifraín González Beade
Roberto Barrera Jiménez

COMPILADORES

© Ifraín González Beade; Roberto Barrera Jimenez.

Autor compilador:

Ifraín González Beade, PhD.

Roberto Barrera Jimenez, PhD.

Dirección y edición editorial:

Jorge Luis Maza-Córdova

Comité de arbitraje:

Karina Lozano

Diseño y diagramación:

Kevin Joel Feijoó Carrión

Primera Edición:

Abril 2025

Editorial:

Ediciones RISEI

ISBN: 978-9942-7256-5-3

Publicación Digital

Como citar este libro:

González Beade, I., Barrera Jimenez, R., (Compiladores). (2025). Una mirada holística al diseño curricular de carreras y programas. Ediciones RISEI. <https://editorial.risei.org/>

Publicación dictaminada.

Los trabajos publicados en esta obra colectiva fueron previamente sometidos a dictamen de expertos bajo la modalidad Doble Ciego.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International License. ¡Esta es una Licencia de Cultura Libre!

Este libro esta disponible en: <https://editorial.risei.org/>



001.4

Ifraín González Beade;
Roberto Barrera Jimenez (Compiladores)
Una mirada holística al diseño curricular
de carreras y programas.

ISBN: 978-9942-7256-5-3

Una mirada holística al diseño curricular
de carreras y programas.

Ifraín González Beade;
Roberto Barrera Jimenez.

Publicación en formato: PDF.

Contenido

Capítulo 1

Fundamentos del currículo: su papel en el diseño de carreras y programas.....6

Ifraín González Beade

Ana Barrera Jimenez

Ítala Paredes Chacín

Capítulo 2

Diseño curricular: elementos y criterios técnicos.....26

Ifraín González Beade

Ítala Paredes Chacín

Ana Barrera Jimenez

Capítulo 3

Gestión y evaluación curricular: claves para la calidad educativa.....49

Ifraín González Beade

Roberto Barrera Jimenez

Hendy Pérez Barrera

Capítulo 4

Relevancia de las prácticas preprofesionales en el diseño curricular para la formación de competencias.....72

Ifraín González Beade

Roberto Barrera Jimenez

Hendy Pérez Barrera



CAPÍTULO I

Fundamentos del currículo: su papel en el diseño de carreras y programas.



AUTORES

Ifraín González Beade
Universidad Nacional de Educación



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0341-4212>

Ana Barrera Jimenez
Universidad Nacional de Educación



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1369-4956>

Ítala Paredes Chacín
Universidad de Cuenca



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0112-9212>

Introducción

La formación profesional responde a una estructura intencionada y organizada que se define a través de las lógicas curriculares que la sustentan. Estas lógicas constituyen los principios y enfoques que orientan la selección, organización y articulación de los contenidos, metodologías, experiencias formativas y criterios de evaluación dentro del proceso educativo. En consecuencia, el currículo actúa como el andamiaje epistemológico, pedagógico y contextual que define el perfil del profesional que se desea formar.

En consonancia con lo anterior, toda propuesta curricular exige como punto de partida una pregunta clave: ¿qué sujetos queremos formar y para qué mundo? Es por ello, que la metodología para el diseño de perfiles propuesta por Canquiz & Inciarte (2009) parte de la definición de hombre y sociedad. En ese sentido, los currículos deben responder a dicha pregunta, configurándose como la herramienta central para traducir en prácticas pedagógicas concretas las intenciones formativas de una institución. Por ello, al entender el currículo en su complejidad comprendes la necesidad de realizar cambios en su profundidad Egido Gálvez (2022); siendo un criterio esencial para diseñar carreras y programas académicos que sean pertinentes, sostenibles y transformadores.

La tendencia a considerar el currículo como un simple listado de contenidos, es valorado por Parra (2022), como un aniquilador de saberes. Ello se ha agudizado, fundamentalmente, en los contextos de formación profesional, como consecuencia del accionar de gestores administrativos y profesores con posicionamientos rígidos (Rodríguez, 1988), sobre todo, en lo relacionado con su implementación práctica, lo cual se contrapone con la necesidad de entender el currículo como un ecosistema dinámico que permite la estructuración de saberes, competencias y valores en respuesta a contextos específicos, por tanto, responde a experiencias intencionadas desde una construcción social, pedagógica y educativa que expresa una determinada concepción del conocimiento y de la sociedad.

Desde la visión ecosistémica, el currículo constituye un instrumento técnico que según Bermejo & Lara (2025), está en constante evolución; desde esta mirada, permite orientar los procesos formativos mediante la estructuración de componentes o elementos curriculares como: perfiles de egreso, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías y formas de evaluación con la finalidad de garantizar la formación integral y transformadora de la sociedad y del ser humano. De ahí que su diseño requiera de fundamentos teóricos, epistemológicos, pedagógicos y educativos claros, operativos y precisos.

Comprender el currículo desde una mirada integral, ecosistémica y situada es el primer paso para “pensar” y concebir carreras y programas que, además de cumplir con estándares institucionales y legales, también revivan los contextos universitarios y carreras con viabilidad limitada. Ello constituye, un reto innegable de cara a los desafíos del entorno, a las trayectorias de los estudiantes y a las necesidades de formación de los territorios. El capítulo se convierte, así, en una base necesaria para el abordaje riguroso y estratégico del diseño curricular.

Reflexión

Perspectivas históricas sobre el currículo

El concepto de currículo ha sido objeto de múltiples definiciones, críticas y contraposiciones a lo largo de la educación. Su significado ha evolucionado en función de los contextos culturales, los enfoques pedagógicos y los marcos normativos, así como de las transformaciones sociales, epistemológicas y en algunos casos política que buscan un impacto a los sistemas educativos. Lejos de una concepción única o cerrada, el currículo debe entenderse como una construcción compleja, situada e históricamente determinada.

Una de las definiciones clásicas proviene de Tyler (1986), quien concibió el currículo como un plan sistemático de elementos y relaciones eficaces, que examina problemas desde lo científico y que parte de

una organización de objetivos educativos hasta la evaluación. Dicha propuesta, fue conocida como un modelo técnico-racional, que para el momento histórico tuvo un impacto dominante en la planificación curricular que perduró durante décadas y que se centraba en la eficiencia, la organización lógica y la medición de resultados.



Dentro de esta misma línea, Taba (1987) propone con matices constructivistas un modelo inductivo para el desarrollo curricular, en el cual el currículo se estructura desde a partir de diagnóstico y atravesando desde la selección de objetivos hasta la evaluación, dando protagonismo y participación activa a los profesores. Aunque para Taba (1987), el currículo debía entenderse como un proceso de planificación que articula secuencias de aprendizaje basadas en necesidades diagnósticas del estudiantado, favoreciendo una lógica de diseño más participativa y flexible con protagonismo del profesorado.

Por su parte, Stenhouse (1991), estableció una mirada al currículo por procesos, en el cual vincula la investigación y lo explica como una propuesta que puede ser modificada o adaptada por el profesorado en función del contexto y la experiencia áulica. Su visión es más amplia que la establecida por Taba (1987) y Tyler (1986) y rompe con las características tecnicistas del currículo, lo cual implica un cambio de paradigma, al asumir el currículo en función del desarrollo profesional y no como un simple instrumento técnico.



Luego y a lo largo del tiempo, surgieron posturas críticas que ampliaron y problematizaron las miradas de Taba (1987) y Tyler (1986). Entre ellas se encuentra la de Díaz Barriga (2015), quien sostiene la complejidad de definir un currículo porque rebasa a los autores, consecuencia de la

misma evolución en la que se encuentra permanentemente, por tanto, no podría reducirse a una estructura técnico-instrumental. Desde esta perspectiva, el currículo es una construcción social compleja, atravesada por relaciones de poder, en la que se expresa la disputa por el conocimiento que debe ser enseñado y es donde se materializa o evidencian las dimensiones políticas y la incidencia de los grupos de poder. Esto podría entenderse como una de las causas por las cuales García-Garduño (2016), afirma que el campo curricular en la región latinoamericana no vive sus mejores momentos.

Según Pansza (1986), los currículos no son del todo neutros, por concretizar problemas relacionados con la finalidad, la interacción y la autoridad y que su definición varía en dependencia de la visión que tenga cada persona sobre la educación. Además, incorpora la organización curricular de forma modular integrativa centrando los contenidos en problemas significativos de la realidad y haciendo énfasis en la relación escuela- sociedad desde el abordaje de problemáticas reales.

Mientras, Young (2016), desde una perspectiva sociológica del conocimiento, introduce la noción de “conocimiento poderoso” y plantea que el currículo es intrínseco a las escuelas y debe garantizar el acceso equitativo a saberes que permitan a los estudiantes comprender, criticar y transformar el mundo. También, propone que el currículo debe convertirse en un instrumento de justicia educativa.

Las aproximaciones anteriores, en su conjunto, evidencian que el currículo cambiante y se da mediante una construcción multidimensional donde convergen lo pedagógico, lo epistemológico, lo político, lo cultural y lo evaluativo para lograr un proceso transformador desde el currículo que permita la articulación de la teoría y la práctica educativa. En el contexto del diseño de carreras y programas, estas perspectivas permiten asumir el currículo como una herramienta estratégica, que debe ser organizado de manera coherente y en respuesta contextualizada a las realidades y demandas de los territorios.

Aproximaciones al currículo desde la visión ecuatoriana

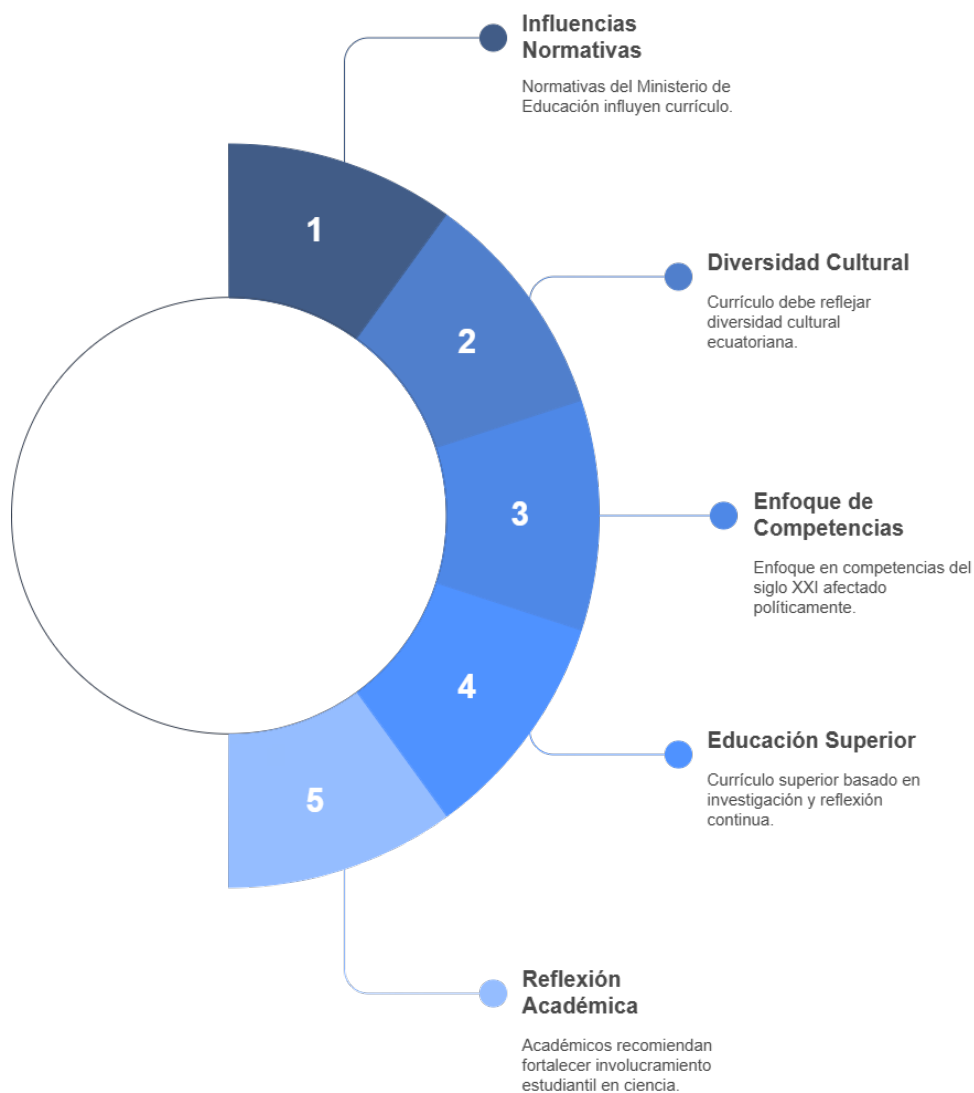
En el Ecuador, la conceptualización del currículo ha estado influida por la normativa del Ministerio de Educación, por los procesos de reforma educativa y por las propuestas de instituciones de educación superior. El currículo nacional se define como:

...la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado (Ministerio de Educación, 2016).

Aunque la definición anterior no regula la educación superior en muchas ocasiones regula el pensamiento curricular; incluso los programas de maestría a nivel de país se centran en la visión que se tiene desde el Ministerio de Educación sobre este. Es por ello, que se precisa entender que la definición anterior establece cierta homogeneidad del proyecto educativo nacional y esto no siempre se corresponde con las realidades diversas y plurales como las de Ecuador y su sistema educativo.

En la práctica, los proyectos educativos de una nación, aunque consensuados por “todos sus integrantes”, pueden ser el resultado de decisiones políticas, mismas que para Mateo Diaz & Rhys Lim (2022), afectan el enfoque de competencias del siglo XXI. Esta visión demuestra cómo este tipo de incidencias pueden invisibilizar las contradicciones que surgen en el tiempo, especialmente en contextos donde conviven múltiples identidades culturales, territoriales y lingüísticas. Si bien es cierto que, el currículo establece orientaciones y pautas de acción, no siempre son acciones efectivas. La realidad de la gestión muestra que existen brechas significativas entre el currículo prescrito, el implementado por los docentes y el vivido por los estudiantes. Si bien la definición propuesta en el Ecuador, recoge aspectos valiosos, resulta necesario considerar su carácter crítico, situado, culturalmente diverso y pedagógicamente complejo.

En cuanto a la educación superior, Larrea (2014) considera que, el currículo se rige por interacciones sistémicas, por lo cual, está sujeto a cambios. Además, establece que es una construcción social y colectiva, basada en un proceso continuo de investigación, evaluación y reflexión contextualizada. Define los fines de la educación y se materializa en un proyecto pedagógico crítico, dinámico y participativo, que busca articular el conocimiento con la realidad,



favoreciendo la producción de significados en los sujetos educativos. Su propósito es desarrollar saberes y competencias que impacten en la identidad personal, profesional y ciudadana de los estudiantes, dentro de un contexto político, social, cultural, ambiental y productivo en constante transformación.

Académicos, como González Beade et al. (2023), recomiendan “reflexionar sobre la estructura de los programas de formación para que estos fortalezcan la capacidad mediante la obtención de resultados, donde los estudiantes universitarios tengan mayor involucramiento para hacer ciencia” (p.735). Este abordaje desde la perspectiva de la formación docente, destaca la necesidad de integrar teoría y práctica, saberes locales y científicos, y experiencias significativas para construir un currículo situado que dialogue con las realidades culturales, lingüísticas y sociales del Ecuador.

En conjunto, todas estas miradas permiten consolidar una comprensión amplia e interdisciplinaria del currículo, imprescindible para guiar los procesos de diseño, gestión y evaluación de carreras y programas en el contexto ecuatoriano. Asumir esta diversidad conceptual enriquece la práctica curricular y fortalece su capacidad para responder a los desafíos de una educación pertinente, crítica y comprometida con la transformación social.

Enfoques curriculares contemporáneos

La evolución de las sociedades trae consigo demandas de sus sistemas educativos que exigen replantear los enfoques del currículo en función de las nuevas generaciones (Polanco et al., 2023). Desde la contemporaneidad estos responden a la necesidad de formar ciudadanos capaces de actuar con autonomía, pensamiento crítico y compromiso social en contextos diversos y cambiantes. De esta forma, se destacan varios modelos que, desde diferentes perspectivas, han influido en la transformación de los diseños de carreras y programas a nivel global.

Los enfoques curriculares contemporáneos responden a las transformaciones profundas que ha experimentado la educación en las últimas décadas: la expansión del conocimiento, el acceso masivo a la información, la necesidad de formar ciudadanos críticos y autónomos, los avances tecnológicos contemplando la Inteligencia artificial y los cambios en el mundo laboral. Estos enfoques buscan superar visiones del

currículo centradas en contenidos y en estructuras rígidas, apostando por modelos más integrales, flexibles, competenciales e innovadores, que colocan al estudiante en el centro del proceso formativo.

Enfoque por competencias

El enfoque por competencias se ha consolidado como una de las principales corrientes en la configuración curricular del siglo XXI, especialmente en el contexto de reformas educativas que buscan articular la formación académica con las demandas del entorno profesional, social y cultural. Perrenoud (2011), refiere que el desarrollo de las competencias no conlleva a la desaparición de las disciplinas, más bien se mantiene el orden y organización disciplinaria que ellas brindan de los saberes inter y transdisciplinarios. Por su lado, Morin (1999), manifiesta que las disciplinas son útiles para la profundización de las ciencias pero que los problemas complejos no deben dividir los saberes; por tanto, propone que se enseñe a interconectar en función de comprender y actuar frente a fenómenos complejos.

Ambos autores, Morin (1999) y Perrenoud (2011), cuestionan la mirada tradicional a las disciplinas, pero desde perspectivas diferentes. Mientras que, Perrenoud, (2011), hace un análisis desde la pedagogía que le permite reconocer la disciplina como fuente de conocimiento para el desarrollo de las competencias y la resolución significativa de situaciones; Morin (1999) critica el conocimiento fragmentado frente a problemas complejos de la realidad. Desde la mirada de ambos autores, se realizan aportes al desarrollo de las competencias a entender de los autores del presente unas disciplinares, otras transversales y aquellas más complejas.

Por lo expuesto, se entiende que el enfoque por competencias debe proponer que el currículo se organice desde el desarrollo de saberes integrados y transferibles, que permitan a los estudiantes actuar de manera efectiva, reflexiva y ética en contextos diversos. Según Tobón (2008), el enfoque por competencias articula e integra distintos saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer, saber convivir) en el desempeño, abordando dimensiones

conceptuales y metodológicas clave en la educación y la gestión del talento humano. Desde dicho punto de vista, las competencias responden a una articulación orientada a la acción contextualizada; por tanto, los diseños curriculares deben definir las competencias generales y específicas que debe adquirir el estudiante a lo largo de su formación y estas se deben desagregar en resultados de aprendizaje.

Enfoque flexible o trayectorias personalizadas

Un segundo enfoque curricular contemporáneo promueve la flexibilidad y la autonomía en el recorrido formativo de los estudiantes desde la emancipación del mismo; esto promueve desde el horizonte de Philippe Meirieu una pedagogía centrada en el alumno, donde el currículo debe adaptarse a las necesidades del aprendiz (Zambrano Leal, 2009). Esta perspectiva reconoce que los procesos de aprendizaje no son lineales ni homogéneos, y que cada estudiante construye su trayectoria en función de sus intereses, ritmos, necesidades, experiencias previas y proyección profesional.

En este enfoque, el currículo debería permitir a los estudiantes elegir sus asignaturas a partir de: itinerarios formativos, trayectos curriculares, concentraciones o unidades temáticas. Para Cornejo et al. (2025), las agrupaciones por temas pueden centrarse en aquellos años donde no se vinculan los estudiantes a las prácticas. Para que los estudiantes, desde dicha flexibilidad, diseñen sus propias mallas deben darse combinaciones interdisciplinarias, asesoradas por tutores académicos; esto supone una fuerte organización y gestión académica que, en Ecuador, aunque algunas carreras permiten a los estudiantes elegir entre itinerarios académicos no se cuenta con las garantías ni los controles académicos que garanticen la calidad académica y la formación profesional debido a las propias regulaciones de los órganos que dictan la política educativa.

Es necesario reconocer que desde el diseño curricular es complejo garantizar los enfoques flexibles o de trayectorias personalizadas que busquen la formación de capacidades de autogestión, pensamiento

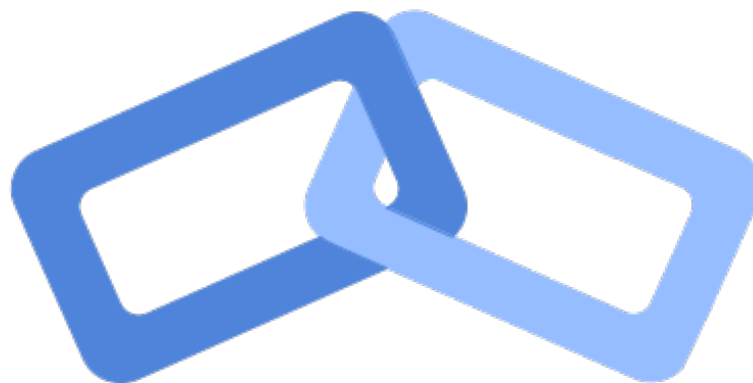
crítico y vocación interdisciplinar, donde los estudiantes eligen cursos de distintas áreas y construyen un perfil académico personalizado, pero al mismo tiempo entender que el hablar de la flexibilidad curricular favorece el reconocimiento de aprendizajes previos, la movilidad académica, y la incorporación de experiencias de internacionalización.

Enfoque por Competencias

Se centra en el desarrollo de habilidades integradas y transferibles

Enfoque Flexible

Permite a los estudiantes personalizar sus trayectorias de aprendizaje



El currículo como dispositivo político, pedagógico y cultural

Durante mucho tiempo, el currículo fue concebido como un instrumento neutral, centrado en la organización de contenidos y en la planificación técnica del proceso de enseñanza. Sin embargo, desde las perspectivas contemporáneas en educación se han evidenciado que el currículo puede ser utilizado más allá de un esquema de asignaturas siendo, ante todo, un dispositivo político de gran interés, pedagógico y cultural que estructura las relaciones entre el conocimiento, la escuela y la sociedad.



El currículo como dispositivo político

Si bien, Cobo (2023) opina que, como dispositivo político, el currículo, debe garantizar los saberes ancestrales y grupos minoritarios, suele ser utilizado como un instrumento ideológico que regula el pensamiento de las personas. Verdaderamente, desde su dimensión política, debería expresar claramente los propósitos del sistema educativo sobre: ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿para qué se enseña? Estas decisiones no son inocentes ni desinteresadas; al contrario, reflejan los intereses, valores y visiones del mundo que predominan en un momento histórico determinado y grupos políticos en el poder.

Al respecto, Gimeno Sacristán (2007), señala que, el currículo es un campo de disputa en el que se define qué conocimientos se consideran legítimos y qué sujetos se busca formar mediante los cuales el Estado ejerce hegemonía cultural, siendo el currículo una herramienta de reproducción o transformación de las relaciones de poder desde los sistemas educativos a cualquier nivel de formación.

A partir de los diferentes cambios que se han dado en los documentos curriculares de diversos países e instituciones de educación superior, se evidencian negociaciones de poder entre los diferentes grupos políticos e incluso intereses particulares de las autoridades. Esto se ve reflejado en los propios contenidos y los propios fines de la educación o perfiles que se establecen en los diseños curriculares, mostrando la imposición de posturas, incluso en las asignaturas (en palabras claras, caprichos del momento).

El currículo como dispositivo pedagógico

En su dimensión pedagógica, el currículo articula una determinada concepción y gestión de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, así como los roles de docentes y estudiantes (Cordova Aguilar, 2023). Atendiendo a lo dicho, se reafirma que, no existe currículo sin pedagogía, pues todo diseño curricular encierra una propuesta didáctica, explícita o implícita.

Desde esta perspectiva, el currículo debe ser coherente con los principios pedagógicos que lo sustentan. Si se plantea una formación por competencias, por ejemplo, el currículo tiene según Ballester Vila & Sánchez Santamaría (2011), implicaciones pedagógicas que comprenden las decisiones articuladas entre organización, currículo y didáctica. En ese sentido, desde lo pedagógico se debe favorecer las metodologías activas, la evaluación auténtica y el trabajo colaborativo.

Si se aspira a una educación centrada en el estudiante, el currículo debe garantizar espacios para la autonomía, el acompañamiento y la construcción compartida del conocimiento o como refiere Nuñez Pérez (2021), el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser abierto, reflexivo, crítico y participativo.

Además, la dimensión pedagógica, el currículo se actualiza y cobra sentido en y desde la práctica docente. Es en el aula donde se despliega y se resignifica el currículo, para Ferrer Torres & Botero Giraldo (2024), se debe desarrollar un diálogo formativo entre los diversos actores que permita la reconfiguración. Esto se traduce en ir adaptándolo a

los contextos, a los sujetos y a las situaciones concretas. De ahí que el currículo no es simplemente un documento prescrito, porque también una práctica viva y cambiante.

El currículo como dispositivo cultural

Toda propuesta curricular implica también una visión de la cultura. El currículo actúa como un filtro cultural: selecciona ciertos saberes, lenguajes, símbolos y formas de conocer, y deja otros en la periferia o directamente excluidos. Así, el currículo comunica conocimientos, valores, imaginarios, estéticas, tradiciones y formas de habitar el mundo. Atendiendo a lo expuesto, Parra Lavín, (2016), considera que en la organización curricular se debe contemplar los aspectos culturales como un dispositivo transformador del conocimiento aprendido.

Desde la óptica de Contreras Salinas & Ramírez Pavelic (2014), el currículo puede ser un medio de colonización o de emancipación cultural. Puede reproducir una lógica monocultural y homogénea, o bien abrirse a la pluralidad de voces, lenguas, territorios, historias y cosmovisiones. La inclusión de saberes ancestrales, lenguas originarias, expresiones artísticas, memorias comunitarias y conocimientos situados es una forma de construir un currículo culturalmente relevante, que dialogue con la identidad y la dignidad de los pueblos.

En América Latina, y particularmente en Ecuador, la dimensión cultural del currículo ha cobrado fuerza a través de propuestas de educación intercultural bilingüe. Esta iniciativa busca que el currículo no se imponga desde una lógica centralizada, más bien, que se construya desde los contextos locales, con participación activa de las comunidades.

Consideraciones Finales

- Comprender el currículo en su complejidad actual exige reconocer su devenir histórico como una construcción social que ha estado siempre en tensión entre el saber, el poder y la formación de los sujetos. Desde

sus orígenes ligados a la transmisión ordenada del conocimiento en las instituciones religiosas y luego en las estructuras estatales modernas, el currículo ha pasado por diversas configuraciones que reflejan los intereses, valores y necesidades de cada época.

- El currículo ecuatoriano sigue enfrentando tensiones entre lo prescrito y lo vivido, entre la estandarización de contenidos y la necesidad de flexibilidad contextual. Las reformas curriculares, aunque bien intencionadas, muchas veces se ven limitadas por la falta de formación docente continua, por una cultura institucional resistente al cambio y por la débil articulación entre los niveles de concreción curricular. Además, el enfoque por competencias, adoptado como marco estructurante, aún no ha logrado una implementación coherente con los principios humanistas que lo inspiran.
- Los enfoques curriculares contemporáneos son complementarios. El diseño de carreras y programas demanda una mirada híbrida, capaz de integrar los aportes del enfoque por competencias, la flexibilidad de trayectorias, la inspiración de los modelos internacionales y una actitud constante de innovación. Esta integración debe realizarse en diálogo con los marcos normativos, los contextos institucionales y las necesidades formativas reales de las personas y los territorios.
- Reconocer al currículo como dispositivo político, pedagógico y cultural implica asumir su construcción como un espacio de poder, de sentido y de participación colectiva. Esta comprensión amplia y crítica del currículo es indispensable para diseñar carreras y programas que contribuyan a la formación de sujetos libres, conscientes y comprometidos con la transformación de su realidad.

Referencias

Ballester Vila, M. G., & Sánchez Santamaría, J. (2011). LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA PEDAGOGICAL. Revista de La Facultad de Educación de Albacete, 17-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5823>

- Bermejo, R. J., & Lara, G. T. (2025). HACIA UNA NUEVA COMPRENSIÓN FILOSÓFICA DEL CURRÍCULO: NUEVAS LÓGICAS EMERGENTES. *Revista de Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 1, 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9983235>
- Canquiz, L., & Inciarte, G. A. (2009). Metodología para el diseño de perfiles basados en el enfoque de competencias. *Laurus. Revista de Educación*, 15, 33–52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642003>
- Cobo, O. M. (2023). Política educativa en Colombia: La calidad educativa y la justicia social en la escuela. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 27(55), 1–30. <https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4801>
- Contreras Salinas, S., & Ramírez Pavelic, M. (2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 297–309. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.15>
- Cordova Aguilar, V. E. (2023). Trabajo colegiado para fortalecer la planificación del proceso de diversificación curricular en una institución educativa JEC en Lima provincias [Trabajo Académico para optar el Título de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/7c08b673-76f3-4812-8250-204e94b36b75>
- Cornejo, L., Moncunill, I., Gigena, P., & Bella, M. (2025). Tensión bioética en la práctica de la clínica odontológica durante la formación de grado en la UNC. *Odontoestomatología*, XXVII. <https://doi.org/DOI:10.22592/ode2025n45e237>
- Díaz Barriga, Á. (2015). Curriculum: entre utopía y realidad (Amorrortu, Ed.; Primera). <https://contentv2.tap-commerce.com/file/889890/5129-curriculum-DBarriga.pdf>
- Egido Gálvez, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175–191. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-10>

- Ferrer Torres, J. D., & Botero Giraldo, M. C. (2024). El Currículo como Eje de la Formación Educativa: Análisis de las Tendencias Curriculares y su Resignificación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2716–2733. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10707
- García-Garduño, J.-M. (2016). Reseña del libro Currículum: entre utopía y realidad, de Ángel Díaz Barriga. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (Ries)*, VII, 195–198. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00195.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica (S. L. Ediciones Morata, Ed.; Novena). Printed in Spain. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf
- González Beade, I., Barreiro Moreira, D. L., & Morán Mazzini, A. J. (2023). Competencias y prácticas preprofesionales en la formación del docente de Educación Básica. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 14(41), 729–740. <https://doi.org/10.46925//rdluz.41.41>
- Larrea, de G. E. (2014). EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA COMPLEJIDAD SISTÉMICA. All Rights Reserved. https://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/propuesta_reglamento/presentacion%20plan%20excelencia%20luis%20vargas%20torres.pdf
- Mateo Diaz, M., & Rhys Lim, J. (2022). El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/El-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las-habilidades-del-siglo-XXI-para-preparar-a-los-estudiantes-ante-los-desafios-actuales.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (M. Vallejo- Gómez, Trans.). UNESCO.

- Núñez Pérez, A. (2021). El proceso de curricularización de la extensión universitaria en las carreras pedagógicas [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Pinar del Río]. https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/4016/1/tesis_adelainy_nunez_perez.pdf
- Pansza, M. (1986). Pedagogía y currículo. Gernika. <https://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Pedagogia%20y%20curriculo.pdf>
- Parra, A. (2022). Performance Por Los Saberes Otros: Las Escuelas Rurales Como Espacios Potenciales [Doctoral, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17936>
- Parra Lavín, V. (2016). Para construir una educación latinoamericana. El pensamiento pedagógico y curricular de Rolando Pinto. Cuadernos Chilenos de Historia de La Educación, 6, 111–137. <https://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/download/62/58>
- Perrenoud, P. (2011). Construir Competencias Desde la Escuela (J.C.Sáez, Ed.; Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda, Trans.). Edamsa Impresiones S.A. de C.V.
- Polanco, J., Cabrera, S., & Robles, V. (2023). Caracterización del currículo: su desarrollo evolutivo según los enfoques curriculares en el contexto de la enseñanza preuniversitaria de República Dominicana. Revista de Investigación y Evaluación Educativa, 10(1), 88–107. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp88-107>
- Rodríguez, F. J. (1988). LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO SUPERIOR. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 3, 59–68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117601.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum (S. A. Ediciones Morata, Ed.; Tercera).

- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica* (Troquel, Ed.; Sexta).
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias en la Educación Superior*.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel, S.A. <https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1TQF25GFJ-1FGJFT5-TP/Tyler%20Principios%20basicos%20del%20curriculum.pdf>
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias (G. Parra & L. Macías, Trans.). *Pacific-Asian Education*, 22, 21-32. <https://core.ac.uk/download/pdf/234806854.pdf>
- Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educare. La Revista Venezolana de Educación*, 13, 215-226. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100026

CAPÍTULO II

Diseño curricular: elementos y criterios técnicos.



AUTORES

Ifraín González Beade
*Universidad Nacional de
Educación*



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0341-4212>

Ítala Paredes Chacín
Universidad de Cuenca



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0112-9212>

Ana Barrera Jimenez
*Universidad Nacional de
Educación*



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1369-4956>

Introducción

Diseñar una carrera académica o programa es un acto de proyección formativa, institucional y social que implica la construcción de un mapa de formación que oriente el desarrollo profesional de los estudiantes y que traduzca en una propuesta curricular las intenciones de una institución en diálogo con las demandas del contexto. Para Altamirano Vaca et al. (2023) los diseños de nuevas carreras y programas deben alinearse al desarrollo nacional, esto deja claro que responden tanto a los fines pedagógicos, como a las políticas públicas, los marcos normativos, los estándares de calidad y las necesidades concretas del territorio que el campo profesional demanda.

El diseño curricular de una carrera o programa constituye una de las fases más críticas y fundacionales del proceso académico, según Carlota Di Francesco (2025) durante el proceso se deben reconocer las tensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, así como el mundo para mediante el diálogo colectivo poder realizar un diseño que respondan a los escenarios actuales. Dicho boceto debe garantizar la coherencia interna entre el perfil de egreso, las competencias a desarrollar, la organización de las asignaturas, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Atendiendo a lo expuesto, se trata de un proceso técnico y colectivo que articula dimensiones diversas, con el propósito de configurar una oferta académica pertinente, flexible, inclusiva y sostenible en el tiempo.

En este capítulo, sus autores abordan los elementos clave y criterios técnicos que conforman el diseño curricular de una carrera o programa y los criterios técnicos que orientan la toma de decisiones curriculares en instituciones de educación superior.

Reflexión

Elementos del diseño curricular

El diseño curricular garantiza la calidad y la pertinencia de las ofertas académicas en todos los niveles del sistema de educación superior. Diseñar un currículo significa traducir una visión educativa en una estructura concreta que articule saberes, competencias, metodologías y estrategias de evaluación, bajo criterios de equidad, flexibilidad y coherencia, para Alda Bueno (2015) se deben considerar los aspectos fundamentales, aunque en el diseño no debe desecharse ningún criterio sin antes tener todos los elementos necesarios.

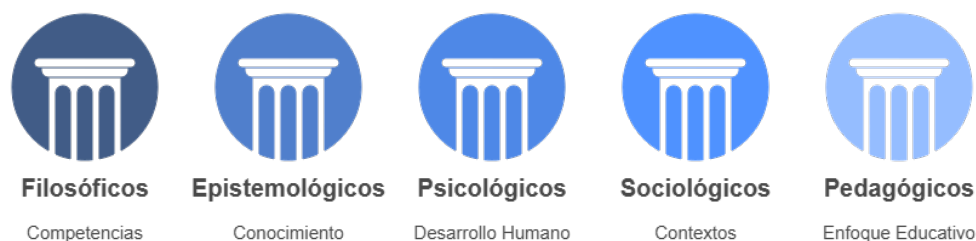
Todo diseño curricular debe sustentarse en fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos. Herrera Vega & Agramonte Rosell (2024) realizan un análisis de las bases y fundamentos curriculares concluyendo que las tendencias cambian los panoramas educativos. Según lo anterior, se deben orientar las decisiones sobre el perfil de egreso, la selección de competencias, la estructura de la malla curricular y las estrategias metodológicas y evaluativas.

- **Filosófico:** Este fundamento, según León De Herdé & Zerpa (2022) desarrollan las competencias al contemplar las transformaciones científicas, humanísticas y tecnológicas para el desarrollo. Por ello, define la visión del ser humano, la sociedad y el conocimiento que sustenta la propuesta curricular. Permite establecer si el modelo educativo se orienta hacia una formación humanista, técnica, crítica o pragmática, y con ello, orientar la educación hacia fines éticos, emancipadores y transformadores. Desde esta perspectiva, el currículo se convierte en un proyecto de formación integral vinculado a los valores, a la autonomía del sujeto y a la construcción de ciudadanía.
- **Epistemológico:** León De Herdé & Zerpa (2022) establecen que estos fundamentos permiten la producción del aprendizaje y el conocimiento a partir de las capacidades de análisis, crítica y

conciencia. Este tipo de conocimiento se considera válido para la organización y estructuración en el currículo. Además, define la partida desde un enfoque disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar; si se prioriza la reproducción del conocimiento o su construcción activa y contextualizada. Este fundamento es clave para seleccionar los contenidos, los enfoques de enseñanza y los criterios de evaluación, especialmente en contextos de formación profesional e investigativa.

- **Psicológico:** Aporta las bases del aprendizaje desde las teorías del desarrollo humano, la motivación, los estilos de aprendizaje y las competencias cognitivas. Salazar Estrada (2018) menciona que, estos aportes al currículo provienen de la psicología y cómo esta define el proceso de enseñanza y aprendizaje y las teorías que le dan sustento. Por lo expuesto, estos elementos serían la base para la elección de metodologías activas, colaborativas, diferenciadas y centradas en el estudiante, así como la planificación de trayectorias de aprendizaje progresivas y significativas. En el caso de programas de posgrado, cobra relevancia la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico.
- **Sociológico:** Relaciona el currículo con los contextos sociales, económicos, culturales y productivos en los que se inserta, para Rodríguez Orrala (2012) conlleva a una reflexión sobre los valores del profesional. Esto permite analizar las necesidades del entorno, las demandas del mercado laboral, las desigualdades y los retos de inclusión. Desde este fundamento se promueve un currículo pertinente, contextualizado y orientado al desarrollo sostenible, la interculturalidad y la justicia social.
- **Pedagógico:** Este fundamento define el enfoque educativo que orienta la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según (Ramos Masabanda, 2016) son aquellos que inciden en las actividades académicas, concluyendo que mejoran el rendimiento de los estudiantes. Dentro de estos fundamentos se incluyen los principios didácticos como la participación activa, la integración de saberes, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías.

Grafica 1. Fundamentos clave para un diseño curricular integral y transformador.



Nota: El gráfico representa los cinco pilares fundamentales que sustentan el diseño curricular; estos permiten comprender la complejidad y la integralidad del currículo en los procesos de formación.

Estos cinco fundamentos actúan como pilares sobre los cuales se construye todo el edificio curricular. Al integrarlos de forma articulada y contextualizada, se asegura que el currículo sea una propuesta formativa con sentido, pertinencia y proyección transformadora. Así, el diseño curricular se convierte en una herramienta estratégica para guiar procesos educativos comprometidos con el desarrollo del pensamiento crítico y la equidad social.

Perfil de egreso

El perfil de egreso es la declaración explícita de las capacidades integrales que los estudiantes deberán demostrar al culminar su formación en una carrera de grado o en un programa de posgrado. Para Canquiz & Inciarte (2009) debe considerar las tendencias en lo profesional, los cambios y transformaciones en cuanto al conocimiento y la tecnología, desde dicha mirada, se entiende que el perfil constituye la base sobre la cual se construye la estructura curricular.

Para Céspedes-Gallegos et al. (2025) el perfil de egreso es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las universidades lo esquematizan como competencias a partir de sus componentes, por tanto, debe estar formulado desde la definición de competencias, la selección de contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación del aprendizaje.

Además, su relevancia está relacionada con las demandas y se materializa en la institución (Franco Franco, 2024). Por lo expuesto, su enunciación debe responder tanto a los marcos normativos institucionales como a los contextos profesionales, científicos, sociales y culturales en los que se espera que los egresados actúen.

Un perfil de egreso bien formulado debe contemplar las siguientes características:

- **Integralidad:** Debe articular conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y convivir), y reflejar una formación humana, profesional, ética y ciudadana,
- **Pertinencia:** Debe responder a las necesidades del entorno local, regional, nacional o global, incorporando criterios de responsabilidad social, sostenibilidad e interculturalidad,
- **Coherencia:** Debe mantener una relación lógica y alineada con las competencias, los resultados de aprendizaje, la estructura curricular y el modelo pedagógico institucional,
- **Operatividad:** Debe expresarse de forma clara, concreta y medible, facilitando su traducción en competencias y su evaluación durante y al final del proceso formativo,
- **Progresividad:** Debe reflejar una evolución formativa, con niveles de complejidad que se desarrollan a lo largo del trayecto académico.

En las carreras de grado, el perfil de egreso suele enfatizar el desarrollo de competencias profesionales específicas, el dominio de conocimientos actualizados, la capacidad para resolver problemas en contextos diversos y el compromiso ético con la profesión. En los programas de posgrado, en cambio, se espera un mayor énfasis en la autonomía, el pensamiento crítico, la producción de conocimiento, la innovación, la capacidad investigativa o la intervención especializada en contextos complejos.

Los autores del presente consideran que, se debe comprender el perfil de egreso como la carta de navegación del currículo. Refleja el propósito

formativo de la carrera o programa, orienta la acción pedagógica de los docentes y proporciona a los estudiantes una visión clara de las metas que deben alcanzar a lo largo de su formación.

Competencias y resultados de aprendizaje

Las competencias son el núcleo articulador del diseño curricular por resultados. Según el (Reglamento de Régimen Académico, 2022) el propósito de la función sustantiva en la educación superior es el logro de los resultados de aprendizaje haciendo énfasis en la transformación del entorno y la relación de la teoría con la práctica. Desde las competencias esto representan la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes actuar pertinente y eficazmente en contextos reales, complejos y cambiantes desde la libertad de pensamiento.

En otras palabras, el seguimiento a los resultados de aprendizaje debe enfocarse en el diseño, actualización y fortalecimiento del currículo, es por eso que, la articulación entre las competencias y los resultados de aprendizaje debe darse de manera integradora como garantía de las capacidades de movilizar diversos saberes para resolver problemas, tomar decisiones, comunicarse eficazmente, trabajar en equipo e innovar.

Una competencia debe tener las siguientes características:

- **Integralidad:** Articula saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales,
- **Contextualización:** Se expresa en función de situaciones y contextos reales y relevantes,
- **Transversalidad:** Puede manifestarse en distintos ámbitos académicos, profesionales y sociales,
- **Evaluabilidad:** Su logro debe ser susceptible de observación y valoración mediante evidencias,
- **Progresividad:** Se desarrolla a lo largo de todo el proceso formativo, en distintos niveles de complejidad.

Los resultados de aprendizaje, por su parte, son enunciados específicos que describen lo que el estudiante debe saber, saber hacer o saber ser al finalizar una unidad de aprendizaje, trayectoria curricular y/o una actividad formativa. Estos resultados permiten operacionalizar las competencias y constituyen la base para la planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

Un resultado de aprendizaje debe ser:

- **Observable:** Refiere a conductas, desempeños o productos visibles,
- **Medible:** Permite determinar si ha sido logrado y en qué grado,
- **Claro y específico:** Evita ambigüedades y facilita la planificación docente,
- **Alineado con la competencia:** Debe derivarse de una competencia general o específica,
- **Coherente con el nivel formativo:** Su formulación debe responder al grado de complejidad esperado en pregrado o posgrado.

La relación entre competencias y resultados de aprendizaje se concreta en matrices de alineación curricular, que permiten vincular los fines formativos con los contenidos, las metodologías y la evaluación. Este enfoque asegura coherencia interna en el currículo y facilita su implementación, seguimiento y mejora.

Contenidos mínimos

En el (Reglamento de Régimen Académico, 2022) se establece en que, los contenidos deben ser desarrollados mediante actividades de aprendizaje y tienen que tener relación con “los objetivos, nivel de formación, perfil profesional y especificidad del campo del conocimiento” (p.8). Es por esto que, los contenidos mínimos son los saberes esenciales que se deben abordar para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje y, por ende, de las competencias del perfil de egreso. Se trata de un marco de referencia que orienta la selección, secuenciación y organización de los conocimientos relevantes para la formación profesional y académica.

Los contenidos mínimos deben cumplir con las siguientes características:

- **Pertinencia:** Responden a las necesidades del campo disciplinar, profesional, investigativo o social al que se orienta la carrera o programa,
- **Actualización:** Incorporan avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales relevantes para una formación contemporánea y con visión de futuro,
- **Articulación:** Se relacionan con los resultados de aprendizaje y competencias, asegurando coherencia en la estructura curricular,
- **Profundidad y complejidad progresiva:** Se organizan en niveles que permitan el desarrollo gradual de saberes desde lo introductorio hasta lo especializado,
- **Flexibilidad:** Admiten adaptaciones pedagógicas según el contexto institucional, los enfoques didácticos y las trayectorias de los estudiantes.

En las carreras de grado, los contenidos mínimos suelen organizarse por ejes temáticos o líneas de formación (básica, disciplinar, integradora). En los programas de posgrado, se privilegia la selección de problemas, casos o temas emergentes que promuevan la reflexión crítica, la investigación aplicada o la intervención profesional.

Una adecuada definición de contenidos mínimos evita la sobrecarga curricular, reduce la fragmentación del conocimiento y favorece la integración de saberes significativos. Además, estos contenidos pueden organizarse en torno a saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales, de modo que el proceso formativo sea integral y coherente con el desarrollo de competencias. La inclusión de nuevos contenidos debe realizarse equilibradamente, considerando tanto la cantidad como la calidad, ya que una sobrecarga o una selección inadecuada puede afectar negativamente el logro de los resultados de aprendizaje y, en consecuencia, alterar el perfil de salida previsto para los estudiantes. Además, proporciona a los docentes un margen de autonomía para el desarrollo de propuestas pedagógicas creativas e innovadoras que respondan al contexto y a las características del grupo estudiantil.

Estructura curricular (malla)

La estructura curricular, comúnmente conocida como malla curricular; Portilla et al., (2024) establecen una tipología de malla basada en una arquitectura interconectada. En la educación se aplica dicha razón debido a que la malla consiste en la organización lógica y secuencial de las unidades de aprendizaje que conforman una carrera o programa de posgrado.

Para Muñoz López et al. (2023) las mallas deben responder a un alineamiento curricular, este debe poseer una secuenciación intencional. En ese sentido, es una estructura que debe expresar una progresión desde la formación básica hacia lo complejo, garantizando la coherencia con los perfiles de egreso por competencias según se muestra a continuación en las tablas.

Tabla 1. Formato de malla curricular para las carreras de grado.

Semestre	Carrera:											
Primero	Nomenclatura de la competencia	Código					Nomenclatura de la competencia	Código				
		Asignatura				Asignatura						
		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos
		ACD	AA	AP-E				ACD	AA	AP-E		
Segundo	Nomenclatura de la competencia	Código					Nomenclatura de la competencia	Código				
		Asignatura				Asignatura						
		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos
		ACD	AA	AP-E				ACD	AA	AP-E		
Tercero	Nomenclatura de la competencia	Código					Nomenclatura de la competencia	Código				
		Asignatura				Asignatura						
		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos
		ACD	AA	AP-E				ACD	AA	AP-E		

Nota: se toma como la organización de los aprendizajes propuesta por el Reglamento de Régimen Académico (2023). Además, se sugiere que se considere la tendencia a nivel nacional de ocho semestres para un total de 40 asignaturas según https://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/container.php.

Tabla 2. Formato de malla curricular para los programas de posgrado

Periodo académico	Programa													
Primero	Nomenclatura de la competencia	Código			Unidad de formación			Nomenclatura de la competencia	Código			Unidad de formación		
		Asignatura					Asignatura							
		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos			Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos	
		ACD	AA	AP-E					ACD	AA	AP-E			
Segundo	Nomenclatura de la competencia	Código			Unidad de formación			Nomenclatura de la competencia	Código			Unidad de formación		
		Asignatura					Asignatura							
		Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos			Organización del aprendizaje			Total de horas	Total de créditos	
		ACD	AA	AP-E					ACD	AA	AP-E			

Nota: se toma como la organización de los aprendizajes propuesta por el Reglamento de Régimen Académico (2023). La propuesta respondería a un programa con dos periodos académicos.

En el caso de las carreras de grado, la malla se organiza generalmente en semestres o ciclos formativos. Estos ciclos suelen o podrían dividirse en componentes sin que necesariamente sean un bloque por semestre:

- **Formación básica o general:** Integrada por asignaturas que son transversales a varias carreras al mismo tiempo que pueden transversalizar la malla porque proporcionan elementos humanísticos, científicos y comunicativos.
- **Formación profesional:** Comprende los saberes específicos del campo disciplinar, no se sugiere su transversalidad entre diferentes carreras por las características propias de cada profesión, aunque no deben aparecer en forma de bloque, es decir, desde el primer semestre pueden ubicarse asignaturas orientadas a la formación profesional.
- **Formación integradora:** Incluye espacios que articulan diversos saberes con carácter interdisciplinario para la solución de problemas reales, tales como prácticas, proyectos integradores, vinculación con la comunidad o emprendimiento.

- **Formación de titulación:** Corresponde a los últimos períodos académicos e incluye seminarios, proyectos de investigación o trabajos de titulación debiéndose organizar acorde a las opciones institucionales declaradas en el diseño curricular.

Uno de los elementos estructurales clave dentro de la formación general es el tronco común. Este constituye un conjunto de asignaturas compartidas por varias carreras o programas de un área de conocimiento, (Rodríguez Lara & Arozamena, 2021) rescatan que este es una respuesta curricular concreta que rompe barreras e internaliza hacia una cosmovisión.

De acuerdo con (Cavalcanti de Albuquerque et al., 2025) el tronco común se basa en núcleos espiralados, desde dicha visión tiene como propósito ofrecer una base formativa sólida, transversal y flexible, que permita al estudiante adquirir competencias genéricas fundamentales antes de especializarse.

En el caso de aquellas carreras que pertenecen a una misma facultad o a una universidad especializada en un área específica de las ciencias deben existir dichos núcleos o nodos que permitan optimizar la formación desde la lógica curricular; aunque sea complejo, su identificación es fundamental para las instituciones, mismas que deben contar con la capacidad y los profesionales que posean la lógica técnica- curricular y las experiencias prácticas, para garantizar el diseño de mallas con un tronco común de éxito para las carreras, con permanencia en el tiempo de manera pertinente y proyectado a la calidad académica.

Las características que debe tener un tronco común son:

- **Interdisciplinariedad:** Articula saberes de distintas disciplinas para enriquecer la comprensión de los problemas sociales, científicos o profesionales.
- **Flexibilidad:** Permite la movilidad entre programas o itinerarios formativos, favoreciendo trayectorias personalizadas.
- **Pertinencia:** Responde a necesidades formativas transversales como la comunicación, el pensamiento crítico, la ética, la sostenibilidad y la ciudadanía.

- **Equivalencia:** Sus asignaturas deben ser reconocidas entre programas, evitando la duplicación de contenidos y facilitando la eficiencia académica.



Además, se recomienda que el tronco común represente entre el 20% y el 30% del total de la malla curricular, especialmente en carreras de grado; este es fundamental en aquellas ofertas que tienen tendencia a desaparecer porque no fueron diseñadas desde los principios de sostenibilidad (dicho tronco común permite generar mecanismos de gestión en función de convertir el posible cierre en una línea curricular atractiva y competitiva). Este porcentaje puede variar dependiendo del área del conocimiento, los lineamientos institucionales y los objetivos de integración curricular, pero debe ser suficiente para garantizar una formación transversal sólida sin sacrificar la especificidad disciplinar.

En los programas de posgrado, la estructura tiende a ser modular y más flexible, permitiendo itinerarios personalizados según los intereses del estudiante o las líneas de investigación y especialización, pero igualmente, donde todos los programas respondan a un mismo campo de formación es evidente que mantienen la singularidad de las ciencias fundamentales en la formación. Las unidades curriculares deben propiciar el desarrollo de competencias complejas y promover la reflexión crítica, la producción de conocimiento o la intervención especializada.

La malla debe permitir la flexibilidad curricular mediante trayectorias diversas, asignaturas optativas o electivas, y mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos, especialmente en el caso de posgrados o educación continua. También debe garantizar la articulación vertical (progresión lógica entre niveles), horizontal (integración entre asignaturas en el mismo nivel) y transversal (articulación de ejes, valores, competencias o temas clave a lo largo de toda la formación, sin limitarse a una asignatura o nivel específico).

Una estructura curricular bien diseñada responde a una lógica académica y a una visión estratégica del perfil de egreso, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para su inserción y desarrollo profesional, personal y social.

A pesar de que el Consejo de Educación Superior (CES) no exige la incorporación de todos los criterios aquí desarrollados, estos constituyen una base sólida y actualizada para el diseño, gestión y evaluación curricular. Su inclusión permite ir más allá del mero cumplimiento normativo, proyectando una propuesta educativa con carácter formativo, coherencia interna y pertinencia contextual. Por tanto, representan una guía fundamental para las instituciones comprometidas con la calidad y la transformación educativa.

Criterios técnicos para el diseño curricular

El diseño curricular es considerado por (Najera Longoria et al., 2025) como un sistema planificado, mientras que, (Zavala Baque et al., 2024) lo establecen como un elemento de la formación integral en las carreras de educación. Por tanto, puede entenderse como un proceso que requiere rigor, fundamento y visión estratégica.

Para garantizar la calidad de una propuesta curricular, tanto en carreras de grado como en programas de posgrado, es fundamental apoyarse en una serie de criterios técnicos que orienten su coherencia, pertinencia, viabilidad y sostenibilidad, dichos criterios constituyen

elementos estructurales que permiten convertir el currículo en una herramienta formativa integral, con impacto en los aprendizajes y en la transformación de contextos.

Coherencia curricular

La coherencia curricular es el esquema que garantiza la armonía de un currículo o programa (Barrera Cobos & Guitierrez Rios, 2017). Mientras que para Munar Olaya (2020) es difícil de garantizar su ajuste en la práctica, González García, 2018) concluye que por abstracta que parezca la coherencia curricular es posible siempre que se aprenda a reconocer los criterios dentro del proceso. Desde la mirada de la mencionada, es necesario declarar los criterios que permiten identificar y mantener la coherencia en toda propuesta curricular. En este sentido, se requiere enmarcar y definir qué es coherencia interna y externa.

La coherencia interna se refiere a la alineación lógica y funcional entre los distintos componentes del currículo. Esta alineación asegura que todos los elementos del currículo trabajen de modo integrada para lograr los objetivos formativos establecidos, evitando contradicciones o vacíos en la formación. Un diseño coherente internamente permite, por ejemplo, que las estrategias metodológicas seleccionadas estén en consonancia con los resultados de aprendizaje esperados y que estos, a su vez, estén vinculados con las competencias definidas en el perfil de egreso.

La coherencia externa, implica que el currículo guarde relación y sea consistente con los marcos institucionales, las políticas públicas, las normativas nacionales e internacionales, y los estándares de calidad vigentes. Además, debe responder a las demandas del entorno socioproductivo, cultural y científico, garantizando así la pertinencia de la formación. Esta dimensión también exige que el currículo dialogue con otras ofertas formativas dentro del sistema de educación superior, posibilitando la articulación entre niveles (tecnológico, de grado, de posgrado), modalidades (presencial, híbrida, virtual) y contextos educativos diversos

Pertinencia curricular

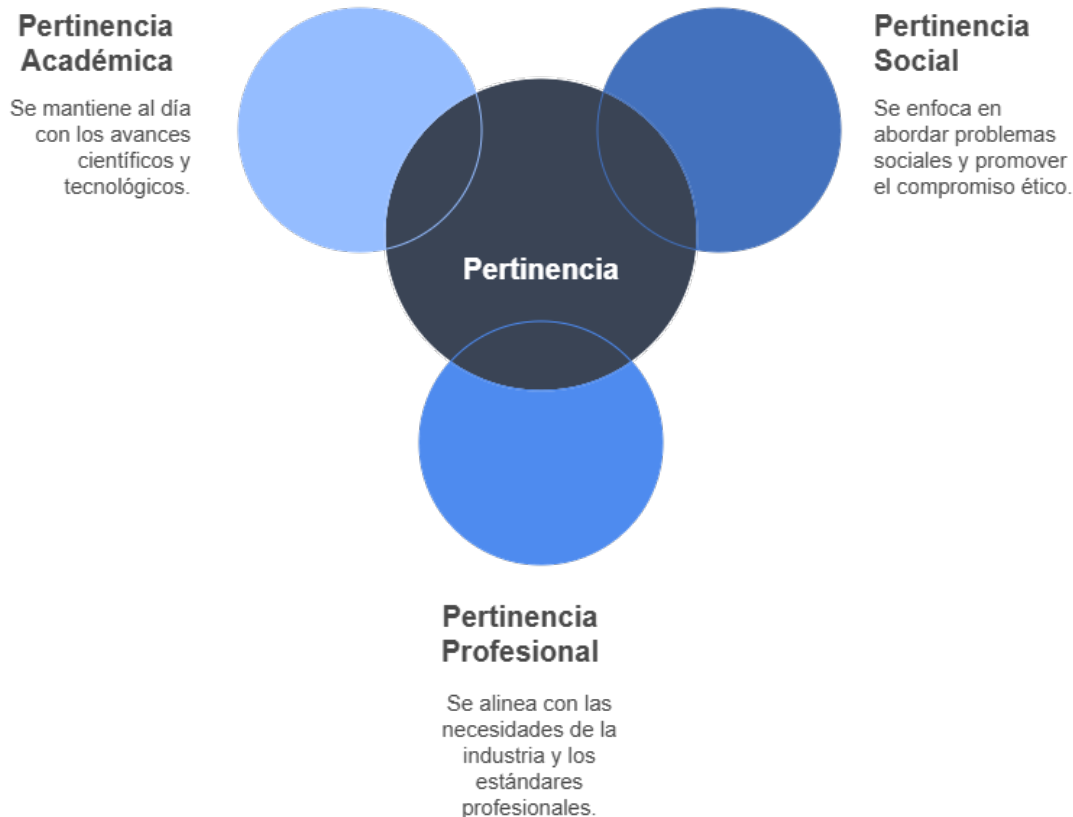
(Millán et al., 2002) refieren que la pertinencia del currículo es “una característica que asocia el aspecto educativo con las necesidades e intereses de los beneficiarios, de modo que el currículo combine el dominio en el campo cognitivo con la satisfacción de necesidades y aspiraciones de la comunidad” (p.52). Esto se traduce en la relevancia social, profesional, académica y cultural del currículo en relación con el contexto en el que se implementa.

Para determinar la vinculación con las necesidades del entorno, las prioridades nacionales, los sectores productivos y las aspiraciones de los estudiantes se requiere de un análisis contextual que permita identificar los saberes necesarios, las demandas formativas del campo laboral, las transformaciones sociales y los marcos políticos que afectan a la educación superior.

La pertinencia se expresa en tres niveles fundamentales:

- Pertinencia social, al garantizar que los contenidos y competencias desarrolladas respondan a las problemáticas sociales contemporáneas, promoviendo el compromiso ético, la ciudadanía activa y la inclusión,
- Pertinencia profesional, cuando el currículo articula con las competencias requeridas por el sector laboral y los estándares de ejercicio profesional en cada campo,
- Pertinencia académica, al estar alineado con los avances científicos y tecnológicos, asegurando la actualización y profundidad disciplinar.

Para determinar la pertinencia de un currículo, es necesario recurrir a instrumentos y metodologías de diagnóstico como: análisis de entorno (local, regional, nacional), consultas a actores clave (empleadores, gremios profesionales, egresados y estudiantes), estudios de prospección laboral y tendencias del mercado, revisión de políticas públicas y prioridades de desarrollo.



Una propuesta curricular pertinente fortalece la relación entre la universidad y la sociedad, mejora la empleabilidad de los egresados, responde con responsabilidad a los desafíos del siglo XXI y asegura la sostenibilidad del programa formativo en el tiempo.

Factibilidad operativa del currículo

La factibilidad operativa del currículo se traduce en la evaluación de la propuesta curricular en cuanto a su implementación de forma realista con los recursos humanos, tecnológicos, financieros y logísticos disponibles. Para (Gómez-Nocetti, 2017) debería poder examinar las metas de la carrera o programa; además, debe incluir la disponibilidad de docentes capacitados, infraestructura adecuada, acceso a plataformas tecnológicas, bibliografía pertinente y condiciones de accesibilidad para los estudiantes.

La factibilidad operativa contempla el momento de la implementación, al tiempo que debe proyectarse hacia la sostenibilidad del programa en el tiempo. Para verificar la factibilidad, se deben desarrollar estudios técnicos previos que contemplen: un diagnóstico de capacidades institucionales, el análisis de carga docente, perfiles profesionales y formación académica del claustro, la disponibilidad de recursos bibliográficos físicos y digitales, la infraestructura tecnológica y conectividad, la evaluación presupuestaria para el desarrollo y mantenimiento del programa y las estrategias de acompañamiento al estudiante, especialmente en modalidades virtuales o híbridas.

Este criterio resulta fundamental para garantizar que las propuestas curriculares sean deseables desde lo pedagógico y/o lo académico, sean efectivamente realizables y sostenibles en el contexto institucional en el que se enmarcan.

Flexibilidad curricular

Para (Gómez-Nocetti, 2017) la flexibilidad curricular permite realizar ajustes. De acuerdo con esto, el currículo debe permitir adaptaciones a distintos contextos, modalidades y trayectorias formativas. La inclusión de asignaturas optativas, líneas de énfasis, tramos comunes o itinerarios personalizados son expresiones de este criterio. Dicha flexibilidad favorece el desarrollo de competencias, atendiendo a los intereses, ritmos y necesidades de los estudiantes, lo cual incrementa la motivación, la autonomía y la apropiación del proceso formativo.

Una propuesta curricular flexible también permite articular con diversas modalidades educativas (presencial, híbrida, virtual), reconociendo los aprendizajes previos y validando experiencias formativas no formales e informales. En programas de posgrado, esta flexibilidad se traduce en la posibilidad de diseñar trayectorias especializadas según líneas de investigación, énfasis profesionales o problemas territoriales.

El diseño curricular debe prever mecanismos de movilidad interna y externa, equivalencias entre asignaturas, y un sistema de créditos que facilite la transitabilidad entre programas. Todo esto requiere una planificación institucional que respalde la flexibilidad sin afectar la coherencia del perfil de egreso ni la calidad académica. a distintos contextos, modalidades y trayectorias formativas. La inclusión de asignaturas optativas, líneas de énfasis, tramos comunes o itinerarios personalizados son expresiones de este criterio.

Integración curricular

Favorece la conexión entre distintas áreas del conocimiento, promoviendo una visión holística de los problemas y una formación que supere la fragmentación disciplinar. Según Gómez-Nocetti (2017) tiene el propósito de ampliar y profundizar en los procesos de aprendizaje, debe responder a las necesidades identificadas y fortalece vínculos con el contexto. Es por esto que, se expresa en la construcción de asignaturas integradas, proyectos multidisciplinarios y actividades que articulan distintos saberes alrededor de problemáticas reales.

El currículo debe propiciar espacios donde los estudiantes puedan integrar conocimientos provenientes de distintas disciplinas, dialogar con otros campos del saber y generar soluciones innovadoras a partir de enfoques múltiples. Esta integración fomenta el pensamiento complejo, la creatividad, la colaboración y la transferencia del conocimiento a la práctica.

Consideraciones finales

- Una propuesta curricular debe ser bien diseñada en correspondencia con una visión educativa coherente, centrada y articulada con las necesidades del entorno. Por ello, es fundamental que el diseño curricular integre elementos técnicos rigurosos con una comprensión profunda de los contextos sociales, culturales y profesionales en los que se inserta.

- El uso de criterios permite construir currículos dinámicos, inclusivos y alineados con estándares nacionales e internacionales. Aplicar estos criterios exige una reflexión colectiva, diálogo académico y compromiso institucional con la mejora continua de la formación superior.
- En tiempos de cambio constante, el diseño curricular debe estar abierto a la innovación, a la incorporación de saberes emergentes, a la diversificación de trayectorias formativas y a la participación activa de los actores educativos. Solo así será posible formar profesionales competentes, críticos y comprometidos con la transformación social desde su campo de acción.

Referencias

- Alda Bueno, F. L. (2015). La Biología en Enseñanzas Medias y primer curso de la Universidad: análisis de los currículos oficiales mediante ontologías semánticas [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Alda/publication/317433671_La_Biologia_en_Ensenanzas_Medias_y_primer_curso_de_la_Universidad_analisis_de_los_curriculos_oficiales_mediante_ontologias_semanticas/links/593ab1ad0f7e9b3317f853f6/La-Biologia-en-Ensenanzas-Medias-y-primer-curso-de-la-Universidad-analisis-de-los-curriculos-oficiales-mediante-ontologias-semanticas.pdf
- Altamirano Vaca, J., Fajardo Suárez, G., & Velásquez Flores, C. (2023). Diseño, desarrollo e implementación de carreras en línea, caso Universidad Central del Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.674>
- Barrera Cobos, N. F., & Guitierrez Rios, G. H. (2017). Evaluación de la formación en Ciencias Básicas en los programas de la escuela colombiana de rehabilitación- ECR. <https://repositorio.ecr.edu.co/server/api/core/bitstreams/a8e08c5c-8aa2-4918-930a-9c58f236d21b/content>

- Canquiz, L., & Inciarte, G. A. (2009). Metodología para el diseño de perfiles basados en el enfoque de competencias. *Laurus. Revista de Educación*, 15, 33–52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642003>
- Carlota Di Francesco, A. (2025). Teoría Sociológica en la trama curricular de la formación en Psicopedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 22(44), 193–205. [https://doi.org/10.22529/dp.2024.22\(44\)14/Recibido](https://doi.org/10.22529/dp.2024.22(44)14/Recibido)
- Cavalcanti de Albuquerque, T. C., Cordero, S., Mengascini, A., & Garelli, F. (2025). Imágenes y palabras en la construcción de la Educación en Salud desde la Educación Popular. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 24(54), 338–355. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2691>
- Céspedes-Gallegos, S., Clara-Zafra, M., & Sánchez-Leyva, J. (2025). Perfil de egreso y competencias directivas de los estudiantes universitarios: desafíos ante las organizaciones inteligentes. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 10, ev10r1. <https://doi.org/10.62580/ipsc.2025.10.175>
- Franco Franco, J. (2024). Pautas para actualizar el currículo de Sociología en la Universidad de El Salvador. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 7(2), 92–106. <https://doi.org/10.46954/revistages.v7i2.138>
- Gómez-Nocetti, V. D. L. (2017). Qué creencias sostienen estudiantes de pedagogía, profesorado en servicio y personal académico formador de docentes, en Chile, sobre la pobreza? *Revista Electronica Educare*, 21(1). <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.17>
- González García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 844–871. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>
- Herrera Vega, M. del P., & Agramonte Rosell, R. de la C. (2024). Tendencias Curriculares Contemporáneas en la Educación Superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3022>

- León De Herdó, R. E., & Zerpa, M. (2022). Socioformación y el diseño curricular en la construcción de saberes. *Revista Digital Del Doctorado En Educación de La Universidad Central de Venezuela*, 8(15). <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.4>
- Millán, J., Rioseco, M., Peredo, H., & Fernández Díaz, M. J. (2002). Hacia un modelo para evaluar la formación técnica del nivel superior. *Estudios Pedagógicos*, 28, 47–67. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100003>
- Munar Olaya, C. (2020). El contenido curricular de familia y coherencia en el programa de pregrado de enfermería. *Avances En Enfermería*, 20, 51–57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9161533>
- Muñoz López, T., Espericueta Medina, M. N., Sánchez Rivera, L., & Cepeda González, M. C. (2023). El alineamiento curricular como un reto de técnica para la calidad educativa. *Revista de Educación Superior Del Sur Global*, 16, 1–38. <https://doi.org/10.25087/resur16a9>
- Najera Longoria, R. J., Guedea Delgado, J. C., Márquez López, J. L., Ortiz Gómez, O. R., Rodríguez Gill, A., & Ponce de León, A. (2025). Diseño Curricular de la Licenciatura en Administración Deportiva: Estudio de Caso, Consulta a Expertos y Empleadores. *Revista de Ciencias Del Ejercicio FOD*, 20, 62–73. <https://doi.org/https://doi.org/10.29105/rcefod.v19i1.127>
- Portilla, D., Quintana, W., & Salazar, M. (2024). Topología de Malla para la Simulación, Resiliencia a Fallos y Optimización de Redes Virtuales en IoT. *IX(3)*, 51–66. <https://doi.org/10.24133/RCSD.VOL09.N03.2024.04>
- Ramos Masabanda, C. L. (2016). El fundamento pedagógico del currículo y su incidencia en las actividades académicas de los estudiantes de la escuela Joaquín Arias [Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/d537102b-d226-4c82-8c4a-c27bf08adf85>

- Reglamento de Régimen Académico, Pub. L. No. RPC-SE-08-No.023-2022, 1 (2022). https://ppcp.ces.gob.ec/upload/documentos/InstructivosYresoluciones/1/1678845287152_CODIFICADOrEGRRA.pdf?p=1744989951606
- Rodríguez Lara, M. E., & Arozamena, C. (2021). Expo-ingenio, una visión creativa para el sistema modular. In Enseñanza-aprendizaje y nuevas tecnologías (pp. 179–199). <https://www.researchgate.net/publication/349548608>
- Rodríguez Orrala, Z. (2012). El arenero como recurso didáctico para el desarrollo motriz en los niños de educación inicial de la escuela fiscal Segundo Rosales de la comuna Pajiza Parroquia Manglar Alto cantón Santa Elena provincia de Santa Elena, durante el año lectivo 2011-2012 [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/55>
- Salazar Estrada, Y. (2018). Apuntes entorno al proceso de desarrollo del currículo.
- Zavala Baque, D. L., Morán Lozano, N. S., Intriago Terán, A. B., & Guerrero Alcívar, H. A. (2024). Diseño Curricular y la Formación Integral de los Estudiantes de la Carrera de Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7190–7227. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10064

CAPÍTULO III

Gestión y evaluación curricular: claves para la calidad educativa.



AUTORES

Ifraín González Beade
Universidad Nacional de Educación



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0341-4212>

Roberto Barrera Jimenez
Universidad de Pinar del Río



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5562-0053>

Hendy Pérez Barrera
Universidad Bolivariana del Ecuador



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1989-20136>

Introducción

La gestión curricular y la evaluación curricular son pilares de calidad para las instituciones de educación superior, es por ellos que, los órganos internos encargados tanto del diseño, la evaluación debe poseer autonomía y dependencia de las áreas de gestión. Esto atendiendo que, en ocasiones consideran que lo relacionado al currículo constituye una tarea administrativa cuando en realidad es un proceso institucional transversal, integral y articulado porque está orientado a la toma de decisiones académicas, pedagógicas y organizativas como garantía de la coherencia entre los fines educativos, las necesidades sociales y los procesos de formación profesional, Téllez Garzón (2024) realza la importancia de los docentes en estos procesos, mismos que deben estar comprometidos con la formación.

Estos procesos no necesitan de órdenes y fuerzas de mando porque en el intervienen distintos actores como autoridades, coordinadores, directores, docentes, estudiantes, egresados y sector productivo o empleadores; es por esta razón que, todo lo referente al currículo constituye un ecosistema principalmente de conocimientos, habilidades y actitudes que se enmarcan en la voluntad de quienes permiten que se viva el currículo y no se quede como algo netamente administrativo.

La gestión curricular y la evaluación, requieren de un enfoque colaborativo, donde la participación y el compromiso colectivo se convierten en condiciones necesarias para su sostenibilidad, caso contrario existe una lucha de poder que conllevan al fracaso de los procesos y con esto la pérdida de los principios universitarios. Cada uno de los involucrados aportan una mirada particular que debe estar correctamente fundamentada por el dominio curricular y no la improvisación, porque la idea es enriquecer el currículo y a adaptarlo a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales sin estar en un cambio o desacuerdo permanentemente.

Hoy la vida universitaria enfrenta desafíos que exigen repensar los procesos curriculares. Entre ellos, resaltan la internacionalización, la transformación digital, la incorporación de competencias transversales del siglo XXI y el la formación integral y ética. Estos demandan estructuras curriculares más flexibles, abiertas y contextualizadas, capaces de integrar saberes diversos y responder a distintas trayectorias de aprendizaje. Por su lado, la innovación pedagógica y el uso de tecnologías educativas demandan una gestión curricular más ágil, que permita experimentar nuevas metodologías y reorganizar contenidos y tiempos de aprendizaje. En este sentido, la gestión y evaluación del currículo no puede limitarse a una función técnica porque debe ir más allá hasta convertirse en un ejercicio reflexivo y propositivo que articule la visión institucional con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo profesional de los estudiantes.

Por ello, salta la necesidad de que los equipos académicos conozcan y manejen estos instrumentos con solvencia técnica y criterio pedagógico. Su uso es parte de una estrategia integral de mejora continua. La formación docente en gestión curricular se vuelve, en este sentido, un factor decisivo y a nivel de país es alarmante que no existan carreras vinculadas con temas curriculares y los programas de posgrado se centran solamente en explorar el currículo nacional.

Este capítulo se enfoca en analizar la gestión y evaluación curricular desde una perspectiva estratégica y operativa, profundizando en sus fundamentos, procesos esenciales, actores involucrados y, sobre todo, los instrumentos que permiten su implementación y evaluación sistemática.

Fundamentos de la gestión curricular

La gestión curricular según Arias Gamboa (2024) es un proceso, de acá que se desprenda su carácter de práctica académica y administrativa. Al esta, estar vinculada a la educación encuentra sustento en los fundamentos pedagógicos, filosóficos, organizativos

y contextuales. Estos fundamentos son los que orientan la gestión en cuanto a diseño de los programas, su implementación, evaluación y transformación (Alemparte Matus et al., 2021). Esto asegura que el currículo evolucione según las necesidades.

Entre los principios esenciales que fundamenta la gestión curricular se encuentra la pertinencia, la que según de Parra (2015) constituye un compromiso social prospectivo que se asume al incorporar los problemas y aspectos del entorno. En cambio, Cuesta Loáisiga & Espinoza Pichardo (2023) consideran que es la clave para garantizar la calidad educativa, la cuantificación y el bienestar de un país. Por lo expresado por los autores, es entendida como la capacidad que posee el currículo para responder a las demandas del entorno local, nacional e internacional.

Mientras que, la flexibilidad curricular, como segundo fundamento clave, debe estar en armonía con la modernización (de Parra, 2015). Dicha unión, permite adaptar la formación a diversos contextos y trayectorias estudiantiles. En un entorno cada vez más diverso y cambiante, la gestión del currículo debe posibilitar ajustes en la estructura de los programas, en las modalidades de enseñanza y en los ritmos de aprendizaje, garantizando así procesos inclusivos y personalizados. Esta flexibilidad según (Zamudio Escorza et al., 2024) facilita la contextualización de saberes, la toma de decisiones y también la incorporación de nuevas metodologías, tecnologías y contenidos emergentes.

El principio de integralidad para de Gisi & Casajus (2024) reconoce los principios de los perfiles profesionales. Con esto, se entiende que el aprendizaje es tanto la adquisición de conocimientos fragmentados, como la formación articulada de saberes, habilidades y valores. Desde este enfoque, se da integralidad a los aprendizajes y según Hernández Álvarez et al. (2024) da sentido a los aprendizajes, desde esta visión la gestión curricular debe articular teoría y práctica, saber disciplinar y experiencia profesional, promoviendo una formación humana, ética

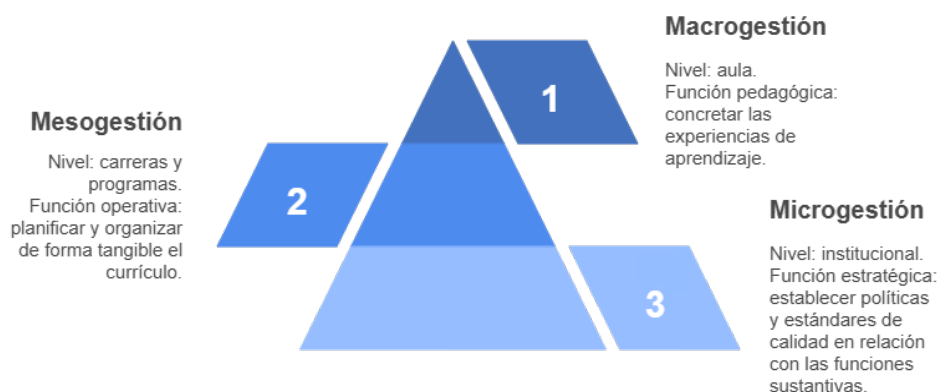
y socialmente comprometida. Es por ello que, la integralidad también implica la coordinación entre asignaturas, ciclos y niveles de formación, de manera que los aprendizajes sean progresivos y coherentes.

Otro fundamento esencial es la participación, misma que debe darse desde interdisciplinariedad y transversalidad (Pérez- Vásquez et al., 2021). En este sentido, la construcción y gestión del currículo debe involucrar a todos los involucrados en el proceso educativo: docentes, estudiantes, directivos y empleadores. Esta participación enriquece el diseño curricular, fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso de los involucrados. La participación democrática en la gestión curricular permite tomar decisiones consensuadas y contextualizadas, garantizando que el currículo sea el reflejo de la comunidad educativa.

Dichos fundamentos o principios garantizan la calidad educativa misma que constituye un eje transversal de toda gestión curricular. Además, del cumplimiento de los requisitos formales; se trata de garantizar que el currículo promueva aprendizajes significativos, evaluables y transferibles a contextos reales o vividos en dichos contextos. La gestión curricular basada en calidad implica monitorear los resultados, identificar y reconocer debilidades, implementar mejoras y asegurar la innovación pedagógica constante.

La gestión curricular se desarrolla en tres niveles interdependientes que articulan funciones estratégicas, operativas y pedagógicas dentro de una institución de educación superior como se muestra en la figura 1. Desde estos niveles se operacionalizan las estructuras organizativas por las cuales según Grisales Herrera (2024) se debe velar porque puede desencadenar en una desarticulación o falta de alineación.

Gráfica 1. Niveles de gestión curricular.



Nota: visión triangular de la coherencia y articulación entre niveles de gestión curricular. Figura creada con <https://app.napkin.ai/>

Comprender estos fundamentos y niveles de acción permite visualizar la gestión curricular como un proceso dinámico, sistémico y articulado, que requiere tanto de liderazgo académico como de compromiso pedagógico. La efectividad de este proceso no depende únicamente de un buen diseño, también se requiere de la capacidad institucional para gestionar el cambio, promover la colaboración y mantener el currículo como un referente vivo y funcional al servicio del aprendizaje y el ser humano.

Instrumentos para la gestión curricular

Los instrumentos de gestión curricular constituyen herramientas técnicas, pedagógicas y organizativas que permiten la sistematización, el análisis y la mejora continua del currículo en todas sus fases. Lejos de ser mecanismos meramente formales o administrativos, estos instrumentos son dispositivos estratégicos que posibilitan el cumplimiento de los objetivos educativos y el desarrollo de las competencias previstas en los perfiles de egreso.

La adecuada implementación de los instrumentos de gestión curricular permite alinear la práctica educativa con la misión y visión institucional, sus políticas, las demandas del entorno y los principios de

calidad, pertinencia y equidad. Lo expresado es una de las principales razones para que, desde una perspectiva integral, los instrumentos curriculares estén interconectados y respondan de manera coherente a las distintas fases del ciclo de gestión: planificación, implementación, seguimiento y evaluación.

La utilización de los instrumentos permite un mayor control y trazabilidad del quehacer académico y fomenta la toma de decisiones basada en evidencias. Por tanto, estos deben ser diseñados y adaptados de forma contextualizada, considerando las particularidades de cada institución, carrera y grupo de estudiantes, al mismo tiempo que deben ser aplicados con conocimientos.

Además, su valor radica en la posibilidad de convertir la gestión curricular en un proceso colectivo, participativo y reflexivo. El uso de matrices, rúbricas, mapas de competencias y registros permite que docentes, directores, coordinadores, estudiantes y otros actores se involucren de manera activa y crítica en la construcción, aplicación y mejora del currículo. Así, estos instrumentos se convierten en catalizadores de una cultura institucional orientada al aprendizaje, la innovación pedagógica y la mejora continua.

A continuación, se detallan los principales instrumentos empleados en cada fase del proceso de gestión curricular, destacando sus funciones, características, ventajas y recomendaciones para su implementación efectiva.

Matriz de planificación y/o correlaciones curriculares: Permite organizar las asignaturas por semestre, establecer correlaciones, y vincularlas con las competencias. Es útil para verificar la distribución del trabajo académico y asegurar la coherencia formativa del plan de estudios.

Tabla 1. Matriz de planificación y/o correlaciones curriculares

Carrera o programa				
Semestre o periodo académico	Competencias	Asignaturas	Resultados de aprendizaje	Correlaciones (conocimientos requeridos)
Primero	X	x	x	x
	Y	y	y	y
	Z	z	z	z
Segundo	X	x	x	x
	Y	y	y	y
	Z	z	z	z
Tercero	X	x	x	x
	Y	y	y	y
	Z	z	z	z

Nota: La tabla muestra la forma de organización de las asignaturas por semestre, relacionándolas con las competencias, los resultados de aprendizaje y las correlaciones entre ellas.

Matriz de mapa o mapeo de competencias: Representa visualmente la estructura de competencias que orientan el programa. Facilita la revisión de la relación entre competencias, asignaturas y resultados de aprendizaje, y asegura la transversalidad de habilidades clave como la comunicación, la ética y el pensamiento crítico.

Tabla 2. Matriz de mapa o mapeo de competencias.

Carrera o programa				
Competencias	Asignaturas			Nivel esperado
	Asignatura X	Asignatura Y	Asignatura Z	
Competencia 1	I	D	A	Avanzado
Competencia 2	I	D	D	Medio
Competencia 2	-	I	D	Intermedio

Nota: La matriz muestra el desarrollo de la competencia acorde a las asignaturas y declaradas en el diseño curricular. Leyenda: I = Introduce, D = Desarrolla, A = Aplica.

Matriz de articulación vertical y horizontal: Esta herramienta permite revisar la secuencia lógica y la conexión entre asignaturas a lo largo del plan de estudios o programa de formación. La articulación vertical asegura una progresión adecuada de los aprendizajes, mientras que la horizontal promueve la integración interdisciplinaria.

Tabla 3. Matriz de articulación vertical y horizontal

Carrera o programa				
Semestre o periodo académico	Asignaturas	Resultados de aprendizaje	Vertical (aprendizaje progresivo)	Horizontal (integración interdisciplinaria)
Primero	X	x	X	X
	Y	y	Y	Y
	Z	z	Z	Z
Segundo	X	x	X	X
	Y	y	Y	Y
	Z	z	Z	Z
Tercero	X	x	X	X
	Y	y	Y	Y
	Z	z	Z	Z

Nota: La matriz permite revisar la progresión lógica del aprendizaje (vertical) y la integración interdisciplinaria (horizontal) en un plan de estudios.

Matriz de seguimiento a los resultados de aprendizaje: Constituyen una práctica clave para garantizar la coherencia formativa en los programas académicos. La articulación permite establecer relaciones lógicas y progresivas entre las asignaturas, los contenidos y las competencias a lo largo del plan de estudios, asegurando que cada etapa del proceso educativo contribuya de manera estructurada al desarrollo integral del estudiante. Por su parte, el seguimiento sistemático de los resultados de aprendizaje —a través de indicadores, evidencias, evaluaciones y retroalimentaciones— posibilita verificar el logro de las competencias previstas, identificar brechas formativas, y orientar acciones de mejora en la planificación curricular, la práctica docente y las estrategias pedagógicas. En conjunto, ambos procesos favorecen una formación más pertinente, significativa y centrada en el estudiante.

Las matrices presentadas deben ser adaptadas a las características institucionales, sus lineamientos curriculares y el modelo educativo-pedagógico vigente, esto atendiendo a su propia estructura organizativa, enfoque pedagógico y prioridades formativas. No obstante, constituyen un ejemplo que permite sistematizar la información curricular a

partir de la planificación y/o correlaciones curriculares, el mapeo de competencias, la articulación de los aprendizajes y el seguimiento a los resultados de aprendizaje.

Tabla 4. Matriz de seguimiento a los resultados de aprendizaje

Carrera o programa								
Competencia	Resultado de aprendizaje	Contenido	Instrumento de evaluación	Resultados Del Seguimiento A Los Aprendizajes				
				Matriculados	Examinados	Aprobados	Reprobados	%
X	Y	Z	X	#	#	#	#	#

Nota: La matriz permite análisis de los resultados de aprendizaje con mayor dificultad (51% de error) para proceder con la toma de decisiones.

Las propuestas no son herramientas, ni modelos rígidos, por lo cual, son flexibles con gran valor para la planificación estratégica, la articulación formativa y el seguimiento continuo de los aprendizajes, contribuyendo a una gestión curricular más ordenada, transparente y centrada.

Instrumentos el seguimiento microcurricular

Durante la ejecución del currículo, los instrumentos permiten a los docentes y coordinadores garantizar una aplicación coherente y contextualizada de lo planificado. Esta fase es crítica, pues traduce el diseño curricular en experiencias concretas de aprendizaje y evaluación. La implementación efectiva requiere de recursos didácticos, una documentación sistemática del proceso, una coordinación entre los docentes y una adaptación constante a las condiciones del aula y del entorno.

Sílabo institucional: Es el instrumento rector de la asignatura, en él se organizan los aspectos fundamentales a nivel microcurricular (Chiluisa Gallardo & Rodríguez Bárcenas, 2025). Lo expuesto refleja que, más que un documento formal, el sílabo funciona como una hoja

de ruta que orienta a docentes y estudiantes en el desarrollo del curso o asignatura es por ello que debe evitarse que sean documentos muy extensos a los cuales los propios estudiantes le pierdan el interés.

Aunque el sílabo debe ser de fácil manejo para estudiantes y docentes debe contener elementos fundamentales como: descripción general del curso o asignatura, competencias del perfil de egreso, objetivo(s), organización del contenido, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación y referencias (Soto Cardenas, 2024).

La elaboración del sílabo y sus elementos curriculares debe responder a criterios institucionales y estar en consonancia con sus lineamientos. Aunque en la práctica debe ser flexible es importante que sea socializado y aprobado durante la primera semana del semestre y existir un mecanismo para cualquier ajuste requerido durante el ciclo académico, a pesar de la presentación al inicio del curso o asignatura debe estar en constante revisión con base en la experiencia docente y el feedback estudiantil.

Registro de clases: Esta herramienta permite llevar un control sistemático de las sesiones impartidas. Se registra el contenido trabajado, las estrategias metodológicas aplicadas, los recursos utilizados, la asistencia del estudiantado, los avances alcanzados y observaciones sobre dificultades encontradas y acciones correctivas implementadas.

El registro de clases cumple una función administrativa y pedagógica, ya que facilita el seguimiento del cumplimiento del plan docente y puede servir como insumo para los informes de avance y evaluación del curso.

La implementación efectiva de los anteriores mencionados, requiere de espacios institucionalizados de coordinación docente, como las comunidades de aprendizaje, reuniones de área y/o comités de asignatura. Estos espacios permiten socializar experiencias, consensuar criterios, ajustar actividades y garantizar que el currículo se ejecute de manera coherente, inclusiva y centrada en el aprendizaje. En este sentido, los

instrumentos para la implementación no son herramientas aisladas, más bien, son parte de un ecosistema de gestión que integra planificación, acción, seguimiento y mejora permanente.

Fundamentos de la evaluación curricular

La evaluación curricular es definida por Cely-Salazar & Quiñones-Urquijo (2022) como un proceso complejo, objetivo y formal. Por su parte, Guzmán Murillo et al. (2025) refiere que permite la mejora continua de los programas académicos como una garantía de la calidad y pertinencia. En este sentido, debe ser un proceso reflexivo y sistemático orientado a valorar la pertinencia, coherencia, efectividad y calidad del currículo.

A través de la evaluación curricular, se reorientan acciones en las instituciones de educación superior (Múnera Torres, 2023). Dicho proceso permite identificar fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora y acciones estratégicas que aseguren la actualización permanente de los planes de estudios ya sean de grado o posgrado.

En un entorno dinámico y complejo como el de la educación superior contemporánea, la evaluación del currículo adquiere un rol transformador. Permite validar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, analizar la eficacia de las metodologías de enseñanza, valorar la adecuación del perfil de egreso, y establecer la alineación del currículo con los requerimientos del entorno social y profesional.

La evaluación curricular se constituye como un componente esencial dentro del sistema de gestión de la calidad educativa. Según Múnera Torres (2023) debe entenderse como un proceso permanente, dinámico y participativo que proporciona insumos para la mejora continua del currículo. Su propósito principal es generar información válida, confiable y útil que contribuya a tomar decisiones pedagógicas, académicas y organizativas bien fundamentadas.

Según (Guzmán Murillo et al., 2025) los principios guían el actuar de los evaluadores y entonces que, desde una perspectiva integradora, la evaluación curricular se debe apoyar en principios éticos, pedagógicos y organizativos que orientan su diseño, implementación y análisis. Estos principios garantizan que el proceso evaluativo sea justo, riguroso, contextualizado y centrado en el desarrollo de una formación de calidad. Evaluar el currículo implica cuestionar qué se enseña y cómo se enseña, en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, del entorno y de los estándares de calidad institucional y nacional.

Entre los fundamentos más relevantes de la evaluación curricular se destacan:

Validez: La validez curricular se refiere a la congruencia entre el plan o programa de estudios, la práctica docente y los resultados de aprendizaje. Una evaluación válida indaga si las competencias previstas se están alcanzando y si los contenidos abordados tienen sentido formativo.

Pertinencia: Un currículo pertinente responde a los desafíos actuales del entorno profesional y social, y, por tanto, su evaluación debe considerar si los contenidos, metodologías y estrategias utilizadas permiten una formación ajustada a las demandas del siglo XXI.

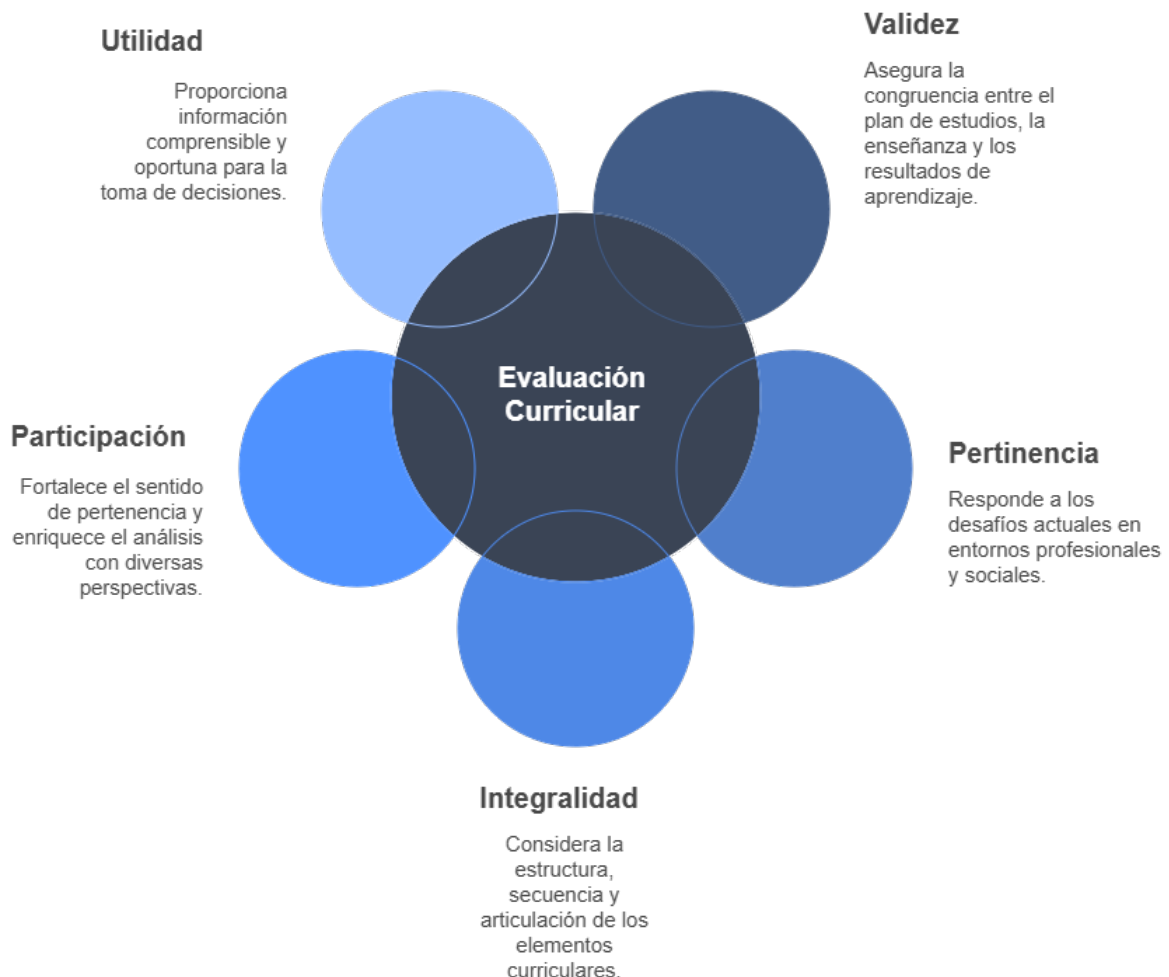
Integralidad: La evaluación curricular no debe centrarse únicamente en los resultados académicos o en ciertos componentes aislados del currículo, por tanto, debe ser una evaluación integral que considera la estructura del plan de estudios, la secuencia y articulación entre todos los elementos curriculares.

Participación: La participación fortalece el sentido de pertenencia y legitimidad del proceso evaluativo, y enriquece el análisis con una mirada más plural, crítica y contextualizada.

Utilidad: La información generada por la evaluación debe ser comprensible, oportuna y relevante para quienes toman decisiones. Los

resultados deben estar presentados de forma clara, con análisis accesibles y recomendaciones concretas que permitan actuar. Una evaluación útil, diagnóstica y orienta el camino a seguir para optimizar el diseño, la implementación o los mecanismos de seguimiento del currículo.

Mejora continua: La evaluación debe ser vista como una oportunidad para reflexionar sobre la calidad del currículo, identificar brechas, innovar en las estrategias de enseñanza y asegurar que los aprendizajes sean cada vez más significativos, contextualizados y transferibles. En este marco, la evaluación curricular es una práctica sistemática que fortalece la gestión del conocimiento en la institución.



Estos fundamentos permiten entender la evaluación curricular como una herramienta estratégica que da soporte a la toma de decisiones, a la innovación educativa y al aseguramiento de la calidad. Cuando se los aplica con rigurosidad y compromiso, los procesos de evaluación contribuyen a construir currículos más relevantes, flexibles, inclusivos y centrados en el aprendizaje significativo. La coherencia entre estos fundamentos y los enfoques metodológicos que se apliquen garantizará que la evaluación sea un verdadero motor de cambio en las instituciones de educación superior.

Modelo de la evaluación curricular

La evaluación curricular puede ser concebida desde múltiples modelos (Guzmán Murillo et al., 2025). En la tabla se muestran algunos de ellos, los cuales cuentan con sus propios enfoques, características, propósitos y metodologías. Estos no deben considerarse como excluyentes, más bien, como perspectivas complementarias que, en conjunto, ofrecen una visión más completa y matizada del estado, los efectos y las oportunidades de mejora del currículo.

Tabla 5. Cuadro resumen de los modelos de evaluación curricular.

Modelo	Autor	Características
Basado en objetivos	Ralph Tyler	Evalúa el logro de objetivos educativos predefinidos mediante un enfoque cuantitativo y promueve una planificación estructurada, clara y medible de los resultados de aprendizaje.
Contexto- insu- mos- proceso- producto (CIPP)	Daniel Stufflebeam	Evalúa las etapas que dan nombre al modelo mediante un enfoque mixto, brindando una visión integral del currículo que guía la toma de decisiones durante el proceso.
Evaluación responsiva	Robert Stake	Está centrado en los intereses de los actores, el contexto y las experiencias mediante un enfoque cualitativo, permitiendo realizar mejorar en los planes o programas.
Evaluación democrática	Barry MacDonald	Participativa, basada en el diálogo entre grupos de interés mediante un enfoque cualitativo, favoreciendo las decisiones compartidas.
Ecológico-con- textual	Guba & Lincoln	Participativa, naturalista y sensible al contexto mediante un enfoque cualitativo, enfatizando en la construcción colectiva del conocimiento.
Basado en com- petencias	Diversos autores	Evalúa el desarrollo progresivo de competencias, mediante un enfoque mixto, considera los criterios de desempeño.

Nota: Estos modelos proporcionan marcos diversos y complementarios para abordar la evaluación curricular, por tanto, la elección del modelo adecuado dependerá de los objetivos institucionales, los recursos disponibles, la naturaleza del currículo y el tipo de decisiones que se desea tomar. El resumen es adaptado de Guzmán Murillo et al. (2025).

Las instituciones de educación superior deberían estar permanentemente en un proceso de seguimiento del currículo, el cual tiene como finalidad: identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora desde la mirada de quienes implementan el plan o programas de estudios, desde su autonomía universitaria pueden realizar ajustes a los modelos de evaluación curricular o definir su propio modelo en caso de ser requerido y contar con los insumos necesarios. Esto, promueve una cultura de mejora continua, y se generan condiciones para que la evaluación sea verdaderamente transformadora.

Cabe destacar que estos modelos pueden articularse en modelos mixtos o integradores que enriquecen la interpretación y mejora la validez de las conclusiones y siempre deben seleccionarse según los objetivos, recursos disponibles, tiempo, actores implicados y contexto institucional. Lo ideal es construir un sistema de evaluación flexible y adaptativo, que combine elementos internos y externos como garantía de una lectura más completa del currículo,

Procesos de evaluación curricular

El proceso de evaluación curricular comprende un conjunto de etapas secuenciales y articuladas que permiten obtener información relevante, analizarla críticamente y utilizarla para la toma de decisiones orientadas a la mejora. Este proceso debe ser visto como parte de un sistema cíclico que promueve la revisión continua del currículo. Para (Múnica Torres, 2023) es fundamental que se establezcan indicadores y se incorporen a la gestión curricular para que la evaluación se ejecute como un proceso transversal que retroalimenta todas las dimensiones del quehacer universitario.

A continuación, se desarrollan las cuatro etapas generales del proceso de evaluación curricular, las cuales deben adaptarse al contexto institucional, los recursos disponibles y las metas académicas de cada programa de estudios.

a. Planeación

La planeación es el punto de partida del proceso evaluativo. Consiste en definir claramente los objetivos de la evaluación, los aspectos del currículo se van a evaluar, el propósito, los momentos y los involucrados. También se establecen los criterios e indicadores de calidad, los instrumentos que se utilizarán, el cronograma y los responsables de cada fase. Se requiere de la participación de diversos actores institucionales y la alineación con los principios del modelo educativo pedagógico y del sistema de aseguramiento de la calidad. Además, se define el alcance de la evaluación, la periodicidad con la que se realizará, el enfoque metodológico que se aplicará y los recursos humanos, técnicos y financieros requeridos.

b. Recolección de información

Una vez definidos los objetivos y herramientas, se procede a la recolección de datos. Esto implica aplicar de manera rigurosa y ética los instrumentos seleccionados, debe garantizar la diversidad y representatividad de las fuentes, así como, la rigurosidad para asegurar que los hallazgos sean válidos y útiles. También es clave el consentimiento informado, confidencialidad y respeto por las opiniones de los participantes.

c. Análisis e interpretación de resultados

En esta etapa se procesan, organizan y analizan los datos recopilados para identificar tendencias, patrones, relaciones y aspectos críticos del currículo. Además, se contrastan los hallazgos con los objetivos y se identifican tanto las fortalezas del currículo como las áreas de mejora. Este proceso debe involucrar a un equipo interdisciplinario que garantice una lectura plural y profesional de los datos. Las conclusiones deben ser relevantes, fundamentadas y orientadas a la acción, evitando caer en descripciones superficiales o generalizaciones sin sustento.

d. Toma de decisiones y mejora

La etapa final consiste en utilizar los resultados del análisis para tomar decisiones que permitan mejorar el currículo, los mismos, deben ser comunicados de forma efectiva a todos los actores involucrados y convertirse en insumos clave para los procesos de planificación académica, rediseño curricular, formación docente y gestión institucional.

La toma de decisiones debe orientarse hacia la acción transformadora, es por eso que, se recomienda institucionalizar mecanismos de seguimiento y verificación del cumplimiento de las acciones derivadas de la evaluación. La implementación de un plan de mejora curricular debe estar acompañada de indicadores de monitoreo y una periodicidad para la revisión de sus avances.

El proceso de evaluación curricular debe concebirse como un ciclo continuo que genera conocimiento útil para orientar decisiones pedagógicas y estratégicas. Cada una de sus fases es fundamental y debe ejecutarse con profesionalismo, participación y enfoque crítico. La institucionalización de este proceso es clave para asegurar una cultura de calidad centrada en el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado. Al finalizar el proceso se elabora un informe técnico con conclusiones y recomendaciones como base para rediseñar, actualizar o ajustar el currículo.

Instrumentos para la evaluación curricular

La evaluación curricular requiere del uso de diversos instrumentos que permitan recopilar, analizar y sistematizar información clave sobre el funcionamiento y los resultados del currículo (Osorio- Guzmán et al., 2021). Estos instrumentos son herramientas técnicas que deben ser diseñadas con criterios de validez, confiabilidad y relevancia, y su uso debe estar vinculado a los objetivos específicos de cada proceso evaluativo.

El uso combinado de instrumentos cualitativos y cuantitativos es fundamental para obtener una visión integral del currículo, ya que cada uno aporta diferentes tipos de datos y enfoques de análisis. La selección del instrumento adecuado depende del tipo de información que se desea recoger, del momento del proceso de evaluación y de los actores involucrados. A continuación, se describen en la tabla algunos de los instrumentos más utilizados en la evaluación curricular:

Tabla 6. Técnicas e instrumentos para la evaluación curricular.

Instrumento	Enfoque	Características
Encuestas de satisfacción estudiantil	Cuantitativas	Permiten medir la percepción del estudiantado en función de: la calidad del plan o programa académico, la actuación docente, la metodología empleada, la disponibilidad de recursos y la organización institucional. Permite identificar áreas que requieren ajustes. Puede ser aplicada al final de cada semestre.
Entrevistas a egresados y empleadores	Cualitativos	Permite recoger información sobre el perfil de egreso y las necesidades del mundo laboral. Brinda una visión retrospectiva del currículo. Permite identificar los aprendizajes significativos en el ejercicio profesional.
Análisis de resultados académicos (tasas de aprobación, retención, deserción e inserción laboral)	Cuantitativo	Permite detectar tendencias, evaluar la eficacia de las estrategias pedagógicas y prever riesgos institucionales.
Revisión documental (sílabos, portafolios docentes, planes de mejora, informes de coordinación académica, actas de reuniones, entre otros)		Permite verificar la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado. Posibilita determinar el grado de alineación entre los componentes curriculares. Evalúa la existencia de mecanismos formales para la retroalimentación y actualización del currículo a partir de los resultados.
Evaluación de prácticas preprofesionales	Cualitativo-cuantitativo	Permite observar la articulación de los saberes teóricos con la práctica profesional. Posibilita la evaluación de la aplicabilidad de las competencias adquiridas en contextos reales. Valora la efectividad del currículo en su dimensión profesionalizante.
Grupos focales con estudiantes y docentes	Cualitativa	Permite explorar las percepciones, experiencias y valoraciones sobre el currículo. Posibilitan el recojo de información profunda sobre aspectos que no emergen fácilmente en encuestas o análisis estadísticos.

Nota: La selección y aplicación deben formar parte de una estrategia institucional coherente, ética y centrada para que la evaluación curricular se convierta en una herramienta transformadora al servicio de una educación superior de calidad.

Además, se deben aplicar matrices para desarrollar análisis estructurados que permitan sistematizar la evaluación de los diferentes componentes del currículo. Estas matrices permiten cruzar criterios e indicadores de calidad con evidencias específicas, facilitando una lectura ordenada y comparativa de los resultados.

Actualmente, las instituciones adoptan por implementan plataformas digitales o sistemas de gestión de la calidad que integran que permiten el almacenamiento, procesamiento y visualización de datos en tiempo real, facilitando el seguimiento continuo del currículo. Al mismo tiempo, posibilitan la trazabilidad de las acciones de mejora derivadas de los procesos de evaluación.

Reflexiones Finales

- Para la educación superior la gestión y evaluación curricular implica el diseño de las estructuras al mismo tiempo debe constituir una garantía en su implementación debido a que se orienta y articula el desarrollo de los aprendizajes y con esto las competencias desde la capacidad propia de responder a los desafíos del entorno. Frente a lo expuesto, la gestión y evaluación curricular debe entenderse como una herramienta de mejora institucional y la clave para asegurar el equilibrio del sistema educativo.
- Tanto la gestión como la evaluación curricular constituyen pilares fundamentales para garantizar la calidad y la pertinencia de los programas de educación superior. Si bien se abordan como procesos diferenciados en el desarrollo de este libro, en la práctica están profundamente interrelacionados y deben concebirse como partes complementarias de un mismo sistema: el sistema de mejora continua del currículo.
- La gestión curricular, al articular el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación del currículo, exige una visión estratégica, colaborativa y centrada en el estudiante. No basta con planificar asignaturas o distribuir contenidos; se requiere construir itinerarios formativos que respondan a perfiles profesionales actualizados

y que se desarrollen mediante metodologías activas, inclusivas y contextualizadas. Los instrumentos presentados permiten sistematizar esta gestión, hacerla visible y transferible, y, sobre todo, someterla a procesos de revisión y mejora.

Referencias

- Alemparte Matus, F., Álvarez Pavez, M., & Vera Ramírez, L. (2021). El trabajo colaborativo, un gran aprendizaje [Tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://bibliotecadigital.academia.cl/items/d451839c-9807-46ac-9e64-a30e3d517b07>
- Arias Gamboa, J. (2024). Gestión curricular de la Política de Fomento de la Lectura en la Escuela Unificada República de Perú. *Gestión de La Educación*, 10(2). <https://doi.org/10.15517/rge.v10i2.58734>
- Cely-Salazar, Mónica. V., & Quiñones-Urquijo, A. (2022). Revisión sistemática de las características de evaluación curricular en programas académicos de pregrado a través del método PRISMA-NMA. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 13(2), 150–174. <https://doi.org/10.22458/caes.v13i2.4415>
- Chiluisa Gallardo, J. D., & Rodríguez Bárcenas, G. (2025). Optimización de la planificación del sílabo en la Universidad Técnica de Cotopaxi mediante Inteligencia Artificial Generativa: Un enfoque personalizado basado en LLAMA 2 (Large Language Model Meta AI). *Tesla Revista Científica*, 4(2). <https://doi.org/10.55204/trc.v4i2.e464>
- Cuesta Loáisiga, M. L., & Espinoza Pichardo, M. A. (2023). Calidad y pertinencia en el proceso evolutivo de la educación técnica y formación profesional en Nicaragua. *Revista de Educación de Nicaragua*, 3, 37–46.
- de Gisi, R., & Casajus, R. (2024). La integralidad de la enseñanza en la Educación Técnico Profesional. *Anales de La Educación Común*, 5, 216–223. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/2221>

- de Parra, N. O. (2015). Perfiles profesionales para el siglo XXI y las transformaciones curriculares. *CEIBA*, 37, 217–228. <https://revistas.zamorano.edu/CEIBA/article/view/1037>
- Grisales Herrera, B. E. (2024). Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 50, 15–40. <https://educacionyfuturo.com/article/view/7248>
- Guzmán Murillo, H. J., Torres Ortega, J. M., & Pacheco Barros, M. C. (2025). Modelos de evaluación curricular en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 2(1), 96–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.70262/riesafd.v2i1.2025.57>
- Hernández Álvarez, W., Vega Santofimio, H. D., Cuéllar Guarnizo, J. A., & Gutiérrez Cárdenas, M. A. (2024). Tecnología para el aprendizaje: una reflexión desde la robótica educativa y STEM en el desarrollo de competencias del siglo XXI. *Praxis*, 20(3), 635–652. <https://doi.org/10.21676/23897856.5864>
- Múnera Torres, M. T. (2023). Algunas propuestas de indicadores que contribuyan con la evaluación curricular en las escuelas de bibliotecología de América Latina. In Universidad Nacional Autónoma de México (Ed.), *La educación bibliotecológica y de documentación: retos y tendencias en Iberoamérica y el Caribe* (Primera edición, p. 451). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Osorio- Guzmán, M. I., García- Aguilar, G., & Sánchez- Cid, J. E. (2021). Propuesta de instrumentos para evaluación curricular de programas de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 57, 21–30. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/57/57_Completa.pdf#page=22

- Pérez- Vásquez, N. D. S., Cadavid- Velásquez, E. D. J., & Flórez- Nisperuza, E. P. (2021). La educación ambiental: una tarea inconclusa desde los proyectos ambientales escolares. *Revista Boletín Redipe*, 10, 84–96. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1349>
- Soto Cardenas, F. O. (2024). Módulo FINAMAT para el aprendizaje de la Matemática Financiera en estudiantes de Administración de la Universidad Peruana Los Andes [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú]. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/11707/T010_21298352_D.pdf?sequence=1
- Téllez Garzón, R. D. (2024). Posibilidades de uso e inclusión de la tecnología digital en el currículo de matemáticas y su potencial para la formación sociocrítica. Un estudio con los profesores [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20921>
- Zamudio Escorza, N., Castillo Escareño, J. R., & Patlán Castillo, J. Á. (2024). ESCUELAS FORMADORAS DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA FRENTE A LA PERSPECTIVA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. *Revista Holón*, 2(5), 47–58. <https://doi.org/10.48204/j.holon.n5.a4938>

CAPÍTULO IV

Relevancia de las prácticas preprofesionales en el diseño curricular para la formación de competencias.



AUTORES

Ifraín González Beade
*Universidad Nacional de
Educación*



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0341-4212>

Roberto Barrera Jimenez
Universidad de Pinar del Río



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5562-0053>

Hendy Pérez Barrera
*Universidad Bolivariana del
Ecuador*



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1989-20136>

Introducción

Las prácticas preprofesionales (laborales o de servicio) son un componente esencial dentro del diseño curricular, porque permiten la articulación de los aprendizajes teóricos con situaciones reales de la profesión. Según el Consejo de Educación Superior (CES, 2020), estas representan un espacio formativo donde los estudiantes aplican los conocimientos, habilidades y criterios de actuación adquiridos durante su proceso de formación, lo mismo que se puede traducir como competencias. Se pueden entender entonces como una oportunidad privilegiada para consolidar competencias profesionales y fortalecer la identidad vocacional.

González & Larraín (2019) subrayan que las prácticas preprofesionales favorecen la aplicación de los saberes teóricos y que contribuyen a la constitución de intereses profesionales genuinos, en la medida en que permiten al estudiante enfrentarse con la complejidad del ejercicio profesional. Su efectividad depende, en gran parte, de los lineamientos y criterios de calidad definidos por cada carrera en su planificación curricular.

Desde una perspectiva formativa, las prácticas permiten el desarrollo de las competencias docentes que son fundamentales para el ejercicio de la profesión. Alberca et al. (2021) argumentan que dichas competencias inciden directamente en el aprendizaje significativo del estudiante, esto porque permite integrar el conocimiento conceptual con las representaciones cognitivas construidas mediante la experiencia. Este proceso, implica la transferencia de contenidos, la apropiación crítica y creativa de saberes en función de la resolución de problemas en contextos educativos reales.

En esta misma línea, desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2019) se subraya que las prácticas preprofesionales deben promover un uso reflexivo, crítico y creativo del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal adquirido en las diferentes

asignaturas que integran la malla curricular de cada carrera. El mejoramiento continuo de estas experiencias prácticas impulsa la capacidad de innovación pedagógica, la gestión del conocimiento y la adaptación al cambio, aspectos clave para el desempeño profesional de calidad en contextos diversos.

En consonancia con lo anterior, en el presente capítulo nos proponemos analizar la relevancia de las prácticas preprofesionales en el diseño curricular como estrategia clave para el desarrollo de competencias profesionales, destacando su papel en la articulación teoría-práctica, la consolidación de saberes y la formación integral del estudiante en contextos reales de desempeño.

Reflexión

Prácticas preprofesionales y desafíos para la formación de competencias

La educación se considera como un factor determinante para el desarrollo sostenible de los pueblos y las naciones, porque promueve el crecimiento económico, la equidad social y la participación de la ciudadanía de una forma activa. En el contexto de formación universitaria, los docentes se convierten en agentes clave que garantizan una educación de calidad, inclusiva y pertinente. Sin embargo, a nivel internacional se evidencia una carencia significativa de competencias profesionales en muchos de los docentes en ejercicio, lo que limita su capacidad para responder adecuadamente a las complejidades del entorno educativo contemporáneo.

Según datos de la UNESCO (2020a), el 81% del profesorado de educación primaria y el 78% del de secundaria cuentan con una titulación adecuada. Esta situación es alarmante si se considera que la profesionalización docente implica la obtención de un título que valide la adquisición de un conjunto de competencias integrales que abarcan el dominio disciplinar;

las habilidades didácticas, la actitud ética, la sensibilidad cultural, la capacidad de innovación, el uso de recursos tecnológicos, la investigación pedagógica y el trabajo colaborativo. La insuficiencia en la preparación profesional pone en riesgo la calidad del aprendizaje estudiantil y profundiza las brechas educativas entre regiones y poblaciones, siendo importante preguntarme ¿qué ocurre con ese porcentaje que su titulación no es considerada como adecuada para ser profesor?

Uno de los aspectos más críticos es la insuficiente formación en las competencias interculturales y en el manejo de la diversidad. Apenas el 20% de los docentes en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha recibido preparación en formación multicultural, lo que dificulta una respuesta educativa adecuada y acorde a los contextos sociales marcados por la heterogeneidad étnica, lingüística y cultural. Este déficit es especialmente preocupante en sociedades cada vez más globalizadas, donde el respeto a la diversidad y la equidad deben ser principios rectores de la práctica pedagógica.

En el caso de España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) ha advertido que muchos estudiantes que se encuentran formándose como docentes no logran alcanzar el desarrollo de competencias mínimas necesarias para enfrentar los retos de la práctica preprofesional; cabe aclarar que estas competencias mínimas responden a conocimientos que no son formados desde la propia práctica. Esta debilidad se refleja en dificultades para diseñar estrategias didácticas coherentes, planificar clases centradas en los aprendizajes, gestionar el aula y evaluar de forma auténtica el desempeño estudiantil; aunque no se puede traducir en una limitante se debe considerar para que las actividades a desarrollar en los contextos respondan al desarrollo progresivo en la formación. Tales falencias comprometen la calidad del proceso formativo del docente y ponen en entredicho la eficacia de los programas curriculares vigentes en la formación inicial docente, pero no limitan las posibilidades de realizar rediseños o reingeniería de los mismos.

En América Latina y el Caribe, los desafíos son aún más complejos debido a las desigualdades estructurales que afectan a los sistemas educativos. Organismos internacionales como el Banco Mundial (2021) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) han llamado la atención y alertan sobre los impactos que la pandemia por COVID-19 tuvo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las interrupciones prolongadas de clases presenciales, la falta de conectividad digital, la limitada preparación docente para la enseñanza virtual y la afectación a la salud socioemocional de estudiantes y maestros han profundizado la crisis educativa en la región.

En este marco, Ecuador no es ajeno a estos desafíos. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018), los docentes suelen representar un recurso estratégico que incide en la mejora de la calidad educativa, pero aún enfrentan limitaciones en su formación y desempeño. Particularmente, se ha señalado la necesidad de dotar a los futuros docentes de competencias fundamentales para abordar pertinentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos subniveles de la Educación Básica.

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2020) reconoció que la educación superior presenta incumplimientos en cuanto a criterios de calidad, afectando procesos claves como la nivelación académica y el fortalecimiento de la formación inicial. Como respuesta, el Consejo de Educación Superior (CES, 2021) planteó como desafío prioritario la revisión de los programas de formación, instando a las instituciones de educación superior a desarrollar ajustes curriculares que aseguren una oferta educativa alineada con las necesidades sociales y los procesos sustantivos de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Mientras tanto, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2021) insiste en la necesidad de acompañar y fortalecer pedagógicamente al personal docente en formación, promoviendo prácticas innovadoras, con liderazgo educativo, pensamiento crítico y sensibilidad social.

En respuesta a esta problemática, se ha planteado la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado, de modo que se incorporen criterios de flexibilidad curricular, aprendizaje situado y desarrollo de competencias para la transformación educativa. Esto implica rediseñar las carreras docentes, actualizar los planes de estudio con base en las demandas del contexto y reorganizar el rol profesional del docente desde una perspectiva más integral, crítica y reflexiva.

En este escenario, las prácticas preprofesionales emergen como un componente estratégico para la formación de competencias, al constituirse en el puente entre el conocimiento académico y el ejercicio profesional. No se trata únicamente de realizar observaciones o replicar actividades planificadas por otros docentes, más bien, de generar espacios de experimentación, análisis y toma de decisiones pedagógicas en contextos reales. Por ello, estas prácticas deben estar acompañadas de procesos de tutoría, retroalimentación formativa y evaluación auténtica, que permitan al estudiante reflexionar sobre su quehacer y construir progresivamente su identidad profesional.

Además, el desafío interpela a las instituciones de educación superior en cuanto al diseño de itinerarios formativos articulados, la selección rigurosa de escenarios de práctica, la formación de tutores y la implementación de modelos de evaluación por competencias. Es fundamental asegurar que las prácticas preprofesionales estén alineadas con los perfiles de egreso definidos en los planes curriculares, y que realmente aporten al desarrollo de capacidades profesionales sostenibles, éticas, innovadoras y contextualizadas.

Frente a esta realidad, se hace imperativo revisar cómo los diseños curriculares conciben en las carreras las prácticas profesionales, asegurando que estas experiencias estén cuidadosamente diseñadas, acompañadas por tutores competentes y articuladas con un currículo orientado al desarrollo de competencias. Las prácticas son espacios de construcción crítica del conocimiento, en los que se promueva la reflexión pedagógica, la innovación didáctica y el compromiso ético con la profesión docente.

Fundamentos teóricos y dimensiones de las competencias docentes y las prácticas preprofesionales

Desde una perspectiva teórica, Tobón (2008, 2006) plantea que la formación en competencias en la Educación Superior requiere la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades en contextos reales, promoviendo procesos de actuación complejos, éticos y situados. Para ello, el currículo debe configurarse como un sistema dinámico, flexible y articulado que permita integrar la teoría y la práctica, garantizando una formación integral del futuro profesional de la educación.

Campos (2022) añade que las competencias docentes deben entenderse como un conjunto de saberes vinculados al desarrollo cognitivo, cívico, profesional y social, adaptables a los constantes cambios del entorno educativo. Vega (2021), por su parte, señala que estas competencias emergen de una multiplicidad de factores que confluyen en el desarrollo del profesional docente, lo cual demanda una constante innovación metodológica en función de las nuevas exigencias pedagógicas.

En cambio, Incháustegui (2018) advierte que el concepto de competencia es polivalente, ya que puede hacer referencia tanto a comportamientos observables como a rasgos cognitivos, actitudinales y procedimentales. En esta línea, Salazar y Juárez (2021) realzan que las competencias docentes permiten a los profesionales de la educación analizar situaciones, evaluar estrategias y aplicar conocimientos para la solución de problemas diversos. Según subrayan, Quesada y Canta (2022) la importancia del autoaprendizaje y la autonomía en el desarrollo de competencias, son una vía para perfeccionar el desempeño profesional.

A partir de estas contribuciones, se definen las competencias docentes como un conjunto integral de saberes científicos, didácticos, pedagógicos, habilidades profesionales, capacidades tecnológicas y actitudes éticas que deben ser aplicados de forma efectiva en los

procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas competencias deben ser cultivadas durante toda la formación inicial y evidenciadas de forma concreta en los contextos reales de práctica preprofesional.

Entre las dimensiones esenciales de las competencias docentes, se consideran:

- **Conocimientos científicos:** Bravo (2022), Robles-Piñeros et al. (2021) y Calva et al. (2018) los describen como saberes que permiten validar hechos en el contexto científico y resolver problemas mediante métodos rigurosos. En el ámbito educativo, se vinculan estrechamente con los componentes disciplinares y las prácticas investigativas.
- **Conocimientos didácticos:** Según Castro et al. (2019), esta dimensión se refiere al dominio de los contenidos y la forma más adecuada de enseñarlos. Incluye la planificación de unidades didácticas, la identificación de dificultades de aprendizaje y la selección de estrategias y recursos pedagógicos.
- **Conocimientos pedagógicos:** Álvarez et al. (2019) los definen como un saber construido colectivamente en la interacción entre teoría y práctica, que permite al docente comprender y transformar su entorno educativo. Su adquisición requiere espacios de reflexión crítica y uso de tecnologías pedagógicas pertinentes.
- **Habilidades profesionales:** Para Torres et al. (2022) y Martínez et al. (2022), estas habilidades implican el dominio técnico, comunicativo, ético y organizacional del ejercicio docente. Se relacionan con la capacidad de planificar, evaluar, liderar procesos educativos y responder con pertinencia a diversas situaciones escolares.
- **Habilidades tecnológicas:** Giménez-Chornet (2020), García-Leal et al. (2022) y Calderón et al. (2021) coinciden en que el dominio de herramientas digitales es fundamental para la enseñanza en el siglo XXI. Estas habilidades permiten la integración pedagógica de plataformas, recursos digitales y entornos virtuales de aprendizaje.

- **Actitudes éticas:** Cedeño et al. (2020) aseveran que las actitudes éticas forman parte del perfil profesional docente. Estas actitudes se basan en el compromiso moral, la responsabilidad social, el respeto a los derechos humanos y la disposición a actuar de forma íntegra en beneficio del colectivo educativo.



En relación con las prácticas preprofesionales, se entiende que constituyen el espacio privilegiado donde los estudiantes de pedagogía o en formación docente pueden integrar y demostrar estas competencias en escenarios reales. (Rodríguez et al., 2022) las consideran fundamentales en la Educación Superior, al ser el momento en que los conocimientos adquiridos en el aula se articulan con el desempeño en contextos escolares.

Desde la Teoría de la Elección de Glasser (1998), se sostiene que el aprendizaje se fortalece en la medida que se practica y se comparte con otros. Bajo esta lógica, las prácticas laborales o de vinculación deben ser activas, reflexivas y colaborativas, permitiendo al estudiante aplicar lo aprendido, enseñar, retroalimentar y transformar su propia experiencia formativa.

La UNAE (2019) propone un modelo pedagógico donde el aprendizaje de calidad se vincula directamente con el desarrollo de la práctica docente con un carácter reflexivo. En este sentido, el Reglamento de Prácticas Preprofesionales de (UNAE, 2020) establece tres ejes vertebradores de este proceso: el acompañamiento, entendido como guía y retroalimentación durante el ejercicio práctico; la ayuda, como apoyo activo de tutores y docentes experimentados; y la experimentación, que permite al estudiante aplicar la metacognición en la planificación, ejecución y evaluación de su quehacer profesional.

Ramírez y Tesén (2022) establecen que la calidad educativa está en constante transformación y que su fortalecimiento requiere prácticas bien planificadas, supervisadas y contextualizadas. Urrego-Estrada et al. (2021) insisten en que la transferencia de conocimientos en la práctica debe estar orientada a la apropiación contextual, mediante el uso de herramientas investigativas.

De este modo, se ratifica que las prácticas preprofesionales deben articularse con los procesos sustantivos de la Educación Superior (docencia, investigación y vinculación) y realizarse en escenarios reales donde los estudiantes puedan asumir progresivamente el rol docente. Esta articulación garantizará la consolidación de las competencias profesionales docentes desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

Por tanto, es necesario señalar que la mayor parte de los marcos teóricos revisados no están contextualizados en la realidad de la formación docente en el Ecuador, específicamente en la carrera de Educación Básica. Por tal razón, la presente investigación propone un modelo articulado que permita vincular teoría y práctica desde una perspectiva situada, pertinente y transformadora, con el objetivo de generar aportes significativos a la formación de los futuros profesionales de la educación.

Lineamientos para el diseño curricular de prácticas preprofesionales orientadas al desarrollo de competencias docentes

En el marco de la transformación de la educación superior y el fortalecimiento de la calidad formativa, el diseño curricular de las carreras pedagógicas debe contemplar las prácticas preprofesionales como un espacio de observación y/o cumplimiento de horas académicas, y como un verdadero escenario de formación integral. Estas deben ser concebidas como el eje articulador entre los conocimientos teóricos y la práctica docente situada, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales necesarias para enfrentar los desafíos del sistema educativo contemporáneo.

De acuerdo con dicho en el capítulo, se identifican los siguientes lineamientos clave para el diseño de prácticas preprofesionales dentro del currículo de las carreras de formación docente:

- 1. Articulación entre el perfil de egreso y las competencias profesionales:** Las prácticas preprofesionales deben responder de directamente al perfil de egreso definido para la carrera, asegurando que las competencias establecidas -científicas, didácticas, pedagógicas, tecnológicas, éticas y profesionales- sean desarrolladas y evidenciadas en contextos reales. Esta articulación debe ser explícita en el currículo, mediante la integración progresiva de actividades prácticas desde los primeros niveles hasta las fases de práctica intensiva.
- 2. Diseño de trayectos formativos progresivos y contextualizados:** Es necesario establecer un itinerario de prácticas que avance en complejidad y responsabilidad. Este trayecto debe iniciar con actividades de observación crítica y análisis del contexto, seguido por experiencias de codocencia, y culminar con la planificación, ejecución y evaluación de procesos pedagógicos autónomos. La progresión debe ser coherente con los niveles de desarrollo de las competencias y debe estar contextualizada en función de la diversidad de los entornos educativos donde se realizan las prácticas.

3. **Implementación de un sistema de acompañamiento formativo:** El acompañamiento docente debe constituirse en una estrategia clave para guiar, retroalimentar y evaluar el desempeño del practicante. Este proceso debe involucrar a tutores académicos, docentes mentores y equipos institucionales que garanticen el seguimiento, la reflexión crítica y el apoyo pedagógico durante la experiencia de práctica. El acompañamiento debe estar fundamentado en principios de tutoría formativa, asesoría colaborativa y construcción compartida del conocimiento.
4. **Integración de metodologías activas y estrategias de metacognición:** La práctica preprofesional debe fomentar el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aula invertida, el aprendizaje cooperativo y el diseño de proyectos, que permitan al estudiante asumir un rol protagónico en su proceso de formación. Por dichas razones el autor considera fundamental incluir estrategias metacognitivas que promuevan la autorreflexión, el pensamiento crítico y la regulación del aprendizaje, lo cual fortalece la autonomía profesional y la mejora continua.
5. **Evaluación auténtica de las competencias profesionales:** Los procesos de evaluación durante las prácticas deben ser integrales, formativos y auténticos. Esto implica valorar los productos e informes finales, como los procesos, desempeños, actitudes y reflexiones. Se sugiere el uso de rúbricas, portafolios reflexivos, observación directa y autoevaluaciones como instrumentos válidos para evidenciar el desarrollo de las competencias docentes.
6. **Fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales:** Para que las prácticas preprofesionales tengan un impacto real, es imprescindible establecer convenios sólidos con instituciones educativas receptoras, en los que se definan responsabilidades compartidas, mecanismos de coordinación y criterios de calidad. Las universidades deben trabajar de forma cooperada con las escuelas y colegios, garantizando escenarios adecuados para la formación docente.
7. **Inclusión de la investigación y la innovación en la práctica:** El estudiante en formación debe ser incentivado a desarrollar pequeñas investigaciones pedagógicas o proyectos de mejora en los centros

educativos donde realiza sus prácticas. Esto favorece el pensamiento crítico, la actitud investigativa y la disposición para innovar en la enseñanza. La investigación-acción, en este sentido, se convierte en una herramienta poderosa para vincular teoría y práctica transformadora.

- 8. Enfoque inclusivo y de justicia educativa:** Todo diseño de prácticas preprofesionales debe incorporar principios de equidad, inclusión y justicia social. Es fundamental preparar a los futuros docentes para atender a la diversidad, respetar las diferencias culturales y promover entornos de aprendizaje seguros, respetuosos y participativos para todos los estudiantes.

El diseño curricular de las prácticas preprofesionales requiere de una planificación rigurosa, contextualizada y basada en estándares de calidad que orienten el desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva crítica, ética y situada. Solo así será posible garantizar que los futuros docentes egresen preparados para transformar la realidad educativa, contribuyendo con una enseñanza significativa, equitativa y pertinente a las necesidades de sus comunidades.

Reflexiones finales

- El autor del presente capítulo considera que, se deben comprender que las prácticas preprofesionales, van más allá de la constitución de un componente obligatorio en los planes de estudio, más bien, son una oportunidad privilegiada para que los futuros docentes integren conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios reales de enseñanza. Por lo dicho, las prácticas deben ser vistas como un proceso formativo integral, sistemático y reflexivo, donde se conjuga la teoría pedagógica, la experiencia situada y la dimensión ética del quehacer docente.
- El diseño curricular debe trascender los enfoques llamados o considerados como tradicionales, para adoptar modelos integradores que permitan una articulación coherente entre saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos. El fortalecimiento de las competencias docentes debe proyectarse en contextos

auténticos y reales, bajo la guía de acompañamientos formativos y evaluaciones situadas que promuevan el aprendizaje significativo y el compromiso profesional.

- La calidad de los docentes en formación desde los niveles iniciales depende generalmente de la estructuración, implementación y evaluación de las prácticas preprofesionales ya sean laborales o de servicio comunitario. Por ello, se vuelve fundamental consolidar una política institucional y personas preparadas para su gestión (evitando criterios en referencia a que los estudiantes en ciertos niveles no están preparados para las prácticas porque el sentido es que esta en sí prepare al estudiante). Además, se deben brindar trayectorias formativas progresivas, pertinentes y contextualizadas, que sean articuladas con las demandas del sistema educativo nacional y las transformaciones sociales y culturales de nuestras comunidades.
- El desafío de formar docentes competentes implica repensar profundamente los currículos universitarios, otorgando a las prácticas preprofesionales el estatus que merecen como ejes vertebradores del desarrollo profesional. Formar al docente en formación para la práctica, desde la práctica y con la práctica, es una premisa que debe orientar todo diseño curricular comprometido con una educación transformadora, inclusiva y de calidad.

Referencias

- Alberca, N., Concha, E., Arraiza, J., & Neira, S. (2021). Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(21), 1580–1592. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.299>
- Álvarez, S., Ayala, L., Guamán, K., Ochoa, C., & Álvarez, G. (2019). Fundamentos de un modelo para la gestión del conocimiento pedagógico: una estrategia para la Universidad Regional Autónoma de los Andes. *Revista Espacios*, 40(1).

- Bravo, C. (2022). La valoración de la prueba.
- Calderón, J., Rocha, M., Sánchez, L., Arzate, J., Luna, N., & Castorena, Á. (2021). Estrategias educativas ante la pandemia por Covid 19 : una experiencia desde la educación inicial. *Archivos En Medicina Familiar*, 23(3), 147–152.
- Calva, D., Granda, A., & Daquilema, B. (2018). La ciencia como medio para alcanzar el conocimiento científico. *Sociedad & Tecnología. Revista Del Instituto Tecnológico Superior Jubones*, 1(1), 38–48.
- Campos, N. (2022). Prácticas pedagógicas y competencias profesionales en los docentes: una revisión sistemática. In *Repositorio de la Universidad César Vallejo*. Universidad César Vallejo.
- Castro, A., Agudelo, J., & Marín, J. (2019). El Análisis Didáctico. Una posibilidad de Transformar las Prácticas en Física: El caso del Movimiento. *Revista Científica*, 2019, 293–301.
- Cedeño, M., Intriago, E., & Zambrano, C. (2020). La ética como elemento diferenciador en la marca personal. *Revista San Gregorio*, 39, 191–202.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración.
- Consejo de Educación Superior. (2020). Reglamemto de Régimen Académico. In Consejo de Educación Superior (Ed.), *Repositorio Digital del Consejo de Educación Superior (Resolución, Issue 111)*.
- Consejo de Educación Superior. (2021). Rendición de cuentas 2021 (Issue 840).
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J., & Berrún-Castañón, L. (2022). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 2–11.

- Giménez-Chornet, V. (2020). La auditoría en los archivos. *Métodos de Información*, 11(20), 5–30.
- Glasser, W. (1998). ¿Cómo aprendemos?
- González, L., & Larraín, A. (2019). Currículo universitario basado en competencias. In *Cinda Colombia* (Vol. 4, Issue 1).
- Incháustegui, J. (2018). La base teórica de las competencias en educación. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 23, 57–67.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2018). Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo. In *OECD Reports*.
- Martínez, O., Leyva, P., & Mendoza, L. (2022). El método evaluativo-laboral profesional. Una vía para evaluar el impacto de la formación laboral. *Revista Científico- Educativa de La Provincia Granma*, 18(1), 324–343.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Informe preliminar Rendición de Cuentas 2021.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2021.
- Quesada, J., & Canta, J. (2022). La motivación en el contexto de las estrategias GTD para el aprendizaje por competencias. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(22), 332–346. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.340>
- Ramírez, J., & Tesén, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(3), 17–34. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.113>
- Reglamento de Prácticas Preprofesionales de La UNAE, 1 (2020).
- Robles-Piñeros, J., Molina-Andrae, A., & Baptista, G. (2021). Caracterización de un perfil culturalmente sensible en la enseñanza de la Biología: Contribuciones para una educación científica intercultural. *Revista Tecné, Espisteme y Didasis*, 1168–1173.

- Rodríguez, J., Cabrera, J., & Muñoz, A. (2022). El éxito de las prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Medicas*, 21(2), 1–8.
- Salazar, R., & Juárez, C. (2021). La tutoría diferenciada como dispositivo para evaluar competencias en la formación docente. *Educando Para Educar*, 40, 45–58.
- Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación. (2020). Informe de rendición de cuentas No 127. Periodo 2020.
- The World Bank. (2021). Annual Report 2021. From crisis to green, resilient, and inclusive recovery. In World Bank.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. In Talca: Proyecto Mesesup (pp. 1–16).
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior. Grupo Cife.
- Torres, A., Zelada, M., García, M., & Campos, M. (2022). Desarrollo de las habilidades profesionales del cirujano general en la atención preoperatoria mediata. *MEDISAN*, 26(1), 5–21.
- UNESCO. (2020). Hoja informativa sobre el Día Mundial de los Docentes 2020.
- Universidad Nacional de Educación. (2019). Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación.
- Urrego-Estrada, G., Gutiérrez-Ossa, J., & Jurado-Zambrano, D. (2021). Gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior para la apropiación social del conocimiento. *Pensamiento y Acción*, 31, 27–51. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12492>
- Vega, E. (2021). Competencias docentes y sus percepciones en el formador de pedagogos de Ciencias. Universidad del Bío-Bío.

GLOSARIO AMPLIADO

A:

- **Acción curricular:** Conjunto de decisiones y actuaciones que permiten implementar el currículo en escenarios reales.
- **Administración del currículo:** Gestión estratégica y operativa de los componentes curriculares para su planificación, ejecución y evaluación.
- **Análisis interno del currículo:** Estudio de los elementos curriculares desde una mirada institucional.
- **Análisis externo del currículo:** Evaluación del currículo en función de las demandas sociales, laborales y académicas del entorno.
- **Análisis vertical del currículo:** Revisión de la secuencia y progresión de los contenidos a lo largo de los niveles de formación.
- **Análisis horizontal del currículo:** Estudio de la coherencia y transversalidad entre las asignaturas de un mismo nivel.
- **Análisis transversal del currículo:** Revisión de la integración de ejes transversales como género, inclusión, derechos humanos, entre otros.
- **Arquitectura curricular:** Organización estructural del currículo que integra sus componentes y relaciones.
- **Articulación curricular:** Integración lógica y secuencial de los elementos curriculares entre niveles, ciclos o programas.

B:

- **Barrera disciplinar:** Límite que separa o dificulta la integración entre distintas disciplinas dentro del currículo.
- **Base curricular:** Fundamento teórico y normativo que orienta el diseño del currículo.

C:

- **Calidad del currículo:** Grado en que el currículo cumple con los estándares establecidos en cuanto a pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia e impacto educativo.
- **Categoría curricular:** Clasificación de elementos curriculares o académicos según niveles jerárquicos, disciplinares o administrativos.
- **Cobertura curricular:** Alcance del currículo en términos de inclusión de contenidos, competencias y contextos educativos.
- **Código de asignatura:** Identificador alfanumérico único asignado a cada asignatura dentro de un plan de estudios.
- **Coherencia curricular:** Grado de correspondencia entre los diferentes elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías y evaluación).
- **Comprensibilidad curricular:** Facilidad con la que los distintos actores educativos pueden entender la estructura y lógica del currículo.
- **Concepción curricular:** Perspectiva teórica y filosófica desde la cual se estructura y comprende el currículo.
- **Concreción curricular:** Traducción de los lineamientos generales del currículo en propuestas específicas de aula.

- **Correquisito:** Asignatura que debe cursarse simultáneamente con otra para complementar su comprensión.
- **Correspondencia curricular:** Relación de equivalencia entre los contenidos y competencias de diferentes planes o niveles de estudio.
- **Consistencia interna:** Coherencia lógica entre los distintos elementos de un diseño curricular.
- **Construcción curricular:** Proceso colectivo y participativo de diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- **Contextualización curricular:** Adecuación del currículo a las particularidades socioculturales, institucionales y territoriales.
- **Cronología curricular:** Orden temporal en que se imparten los diferentes componentes del currículo.
- **Cultura del currículo:** Conjunto de prácticas, creencias y valores compartidos en torno al currículo en una institución o sociedad.
- **Currículo espiral:** Modelo que organiza los contenidos retomándolos de manera progresiva y creciente en complejidad.
- **Currículo flexible:** Currículo que permite adaptaciones según necesidades institucionales, regionales o personales.

D:

- **Desarrollo curricular:** Conjunto de acciones orientadas a la implementación y mejora continua del currículo en contextos reales.
- **Descripción curricular:** Documento que presenta de forma estructurada los componentes esenciales de un currículo o plan de estudios.
- **Desviación en el diseño curricular:** Alteración o modificación no prevista del currículo oficial, que afecta su coherencia o resultados.

- **Dimensión curricular:** Aspecto o componente que conforma el currículo, como lo organizativo, lo pedagógico, lo evaluativo, entre otros.
- **Dinamismo curricular:** Capacidad del currículo para transformarse y adaptarse ante nuevas demandas educativas y sociales.

E:

- **Economía del currículo:** Relación entre los recursos invertidos y los resultados obtenidos en la implementación curricular.
- **Eficacia del currículo:** Grado en que el currículo logra los aprendizajes esperados.
- **Eficiencia del currículo:** Relación entre los resultados logrados y los recursos empleados en la implementación curricular.
- **Eje curricular:** Línea estructural del currículo que articula conocimientos, competencias o valores a lo largo de la formación.
- **Ejecución curricular:** Implementación práctica del currículo en el aula y otros entornos formativos.
- **Elemento curricular:** Componente específico que forma parte del currículo, como objetivos, contenidos, metodologías o evaluación.
- **Elemento estructural del currículo:** Parte esencial y constitutiva del currículo, cuya ausencia compromete su coherencia.
- **Énfasis curricular:** Prioridad otorgada a ciertos contenidos, enfoques o competencias dentro del diseño curricular.
- **Enfoque curricular:** Perspectiva teórica y metodológica desde la cual se estructura y orienta el currículo.
- **Entropía curricular:** Grado de desorganización o pérdida de coherencia en un currículo a lo largo del tiempo.

- **Estructura curricular:** Organización lógica y jerárquica de los componentes del currículo.
- **Estudio del currículo:** Análisis sistemático del currículo desde distintas perspectivas académicas y profesionales.
- **Espacio curricular:** Unidad de organización del currículo donde se desarrollan actividades formativas.
- **Evaluación curricular:** Proceso de valoración de la calidad, pertinencia y eficacia de un currículo.

F:

- **Frondosidad curricular:** Exceso de contenidos o asignaturas que dificulta la coherencia y funcionalidad del currículo.
- **Funcionamiento del currículo:** Dinámica real de aplicación y desarrollo del currículo en los contextos educativos.
- **Fundamento curricular:** Conjunto de principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos que orientan el diseño del currículo.

G:

- **Gestión curricular:** Conjunto de acciones planificadas para diseñar, implementar, monitorear y evaluar el currículo en una institución educativa.
- **Gestor curricular:** Profesional encargado de coordinar y liderar los procesos curriculares institucionales.
- **Guía de acción curricular:** Documento que orienta a los docentes sobre el desarrollo de los procesos curriculares.

I:

- **Intersticios curriculares:** Espacios o vacíos no planificados dentro del currículo que permiten adaptaciones o innovaciones.
- **Inercia curricular:** Mantenimiento de prácticas o contenidos curriculares sin responder a las necesidades actuales.
- **Impacto curricular:** Efectos y resultados que genera el currículo en los aprendizajes, la institución y la sociedad.
- **Innovación curricular:** Incorporación de cambios intencionales, creativos y fundamentados en el currículo.
- **Instrumentación curricular:** Operacionalización del currículo en planes, programas y prácticas de aula.
- **Inconsistencia curricular:** Falta de coherencia entre los componentes o niveles del currículo.
- **Indagación curricular:** Búsqueda sistemática de información para comprender y mejorar los procesos curriculares.

L:

- **Línea curricular:** Secuencia organizada de asignaturas o módulos que desarrollan una competencia o eje de formación a lo largo de una carrera.
- **Lineamiento curricular:** Directriz normativa o conceptual que orienta el diseño y la implementación del currículo.
- **Lógica curricular:** Coherencia interna entre los componentes del currículo en función de una estructura racional.
- **Lógica disciplinar:** Organización del conocimiento propio de una disciplina, según sus principios, métodos y objetos de estudio.

M:

- **Marco curricular:** Documento normativo que establece los principios, enfoques, objetivos y competencias del currículo nacional o institucional.
- **Malla curricular:** Representación gráfica y estructural de las asignaturas, módulos o bloques de contenido de una carrera o programa.
- **Modelo curricular:** Esquema teórico que orienta la organización y aplicación del currículo.
- **Modelo de planificación microcurricular:** Estructura detallada para la planificación de contenidos, estrategias y evaluaciones a nivel de aula o asignatura.
- **Mapa curricular:** Representación visual y estructural del itinerario formativo propuesto por una carrera.
- **Mapeo curricular:** Proceso de identificación y organización de los elementos curriculares existentes para su análisis y mejora.
- **Movilidad curricular:** Posibilidad de los estudiantes de cursar parte de sus estudios en otras instituciones, nacionales o extranjeras.

O:

- **Ordenamiento lineal o estructura tradicional del currículo:** Modelo que organiza los contenidos de forma secuencial y progresiva.

P:

- **Prerrequisito:** Asignatura o contenido que debe haberse aprobado previamente para cursar otra unidad de estudio.

- **Planificación curricular:** Proceso sistemático de organización y secuenciación de los elementos del currículo.
- **Plan curricular:** Conjunto de decisiones organizativas y pedagógicas que definen la estructura de formación de una carrera.
- **Prelación curricular:** Orden lógico y pedagógico en el que deben cursarse las asignaturas según su nivel de complejidad.
- **Práctica curricular:** Ejecución del currículo a través de experiencias reales de enseñanza y aprendizaje.
- **Planeamiento curricular:** Conjunto de decisiones previas orientadas al diseño e implementación del currículo.
- **Proyecto curricular:** Propuesta integral que articula los elementos necesarios para la formación en una carrera o programa.
- **Principio de flexibilidad:** Fundamento que permite adaptaciones del currículo a contextos y necesidades particulares.
- **Principio curricular:** Enunciado que orienta el diseño, implementación y evaluación del currículo.
- **Principio de accesibilidad curricular:** Compromiso de garantizar que el currículo pueda ser aprovechado por todos los estudiantes sin barreras.
- **Pertinencia curricular:** Grado en que el currículo responde a las demandas sociales, culturales, laborales y formativas del contexto.
- **Productividad del currículo:** Relación entre los recursos invertidos y los logros obtenidos en la formación.

R:

- **Reiteración curricular:** Presencia innecesaria de contenidos o aprendizajes repetidos en diferentes niveles o asignaturas del currículo.

- **Rekursividad curricular:** Capacidad del currículo para volver sobre contenidos clave de forma intencionada y enriquecida en distintos momentos formativos.
- **Rediseño curricular:** Proceso de revisión y transformación del currículo para actualizarlo o ajustarlo a nuevas exigencias.
- **Replanteamiento curricular:** Proceso reflexivo y sistemático para redefinir los fundamentos, estructura o propósitos del currículo.
- **Requerimiento curricular:** Condición académica necesaria para cursar o completar una asignatura, módulo o nivel.
- **Reactividad curricular:** Capacidad del currículo para responder ante cambios contextuales, sociales o institucionales.
- **Resiliencia curricular:** Capacidad del currículo para adaptarse y mantenerse funcional frente a crisis, interrupciones o transformaciones profundas del entorno educativo.
- **Reestructuración curricular:** Modificación integral de la estructura y lógica interna del currículo.
- **Ruta curricular:** Itinerario formativo planificado que debe seguir un estudiante para completar su formación académica.

S:

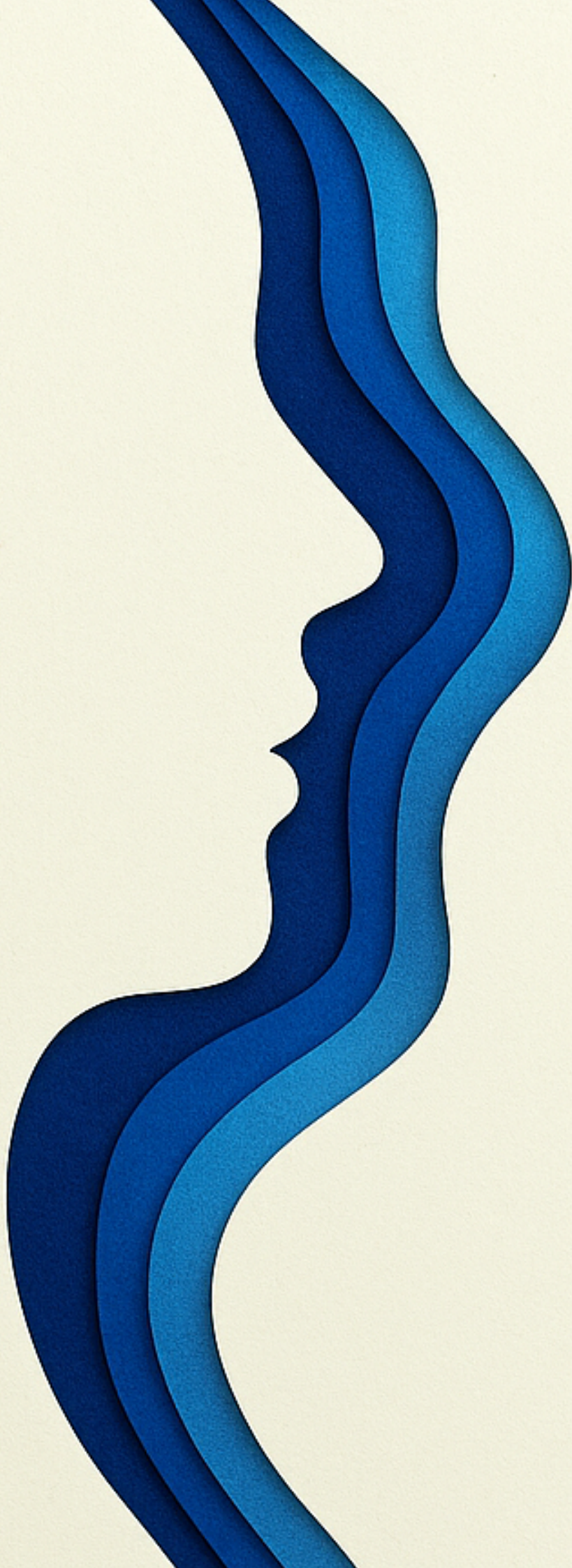
- **Secuenciación curricular:** Organización progresiva de los contenidos, competencias y experiencias de aprendizaje a lo largo del currículo.
- **Seguimiento curricular:** Monitoreo continuo de la implementación del currículo y del logro de aprendizajes.

T:

- **Túnel curricular:** Enfoque excesivamente rígido del currículo que limita la flexibilidad y autonomía del estudiante.
- **Transversalidad curricular:** Integración de temas, valores o competencias generales que atraviesan todas las áreas de formación.
- **Transformación curricular:** Proceso intencional de cambio orientado a mejorar la calidad, pertinencia y efectividad del currículo.

V:

- **Viabilidad curricular:** Posibilidad real de implementar el currículo considerando los recursos, tiempos y capacidades disponibles.
- **Variable de control curricular:** Elemento que se considera y gestiona para asegurar la calidad del currículo durante su evaluación o implementación.
- **Validación curricular:** Proceso de verificación de la coherencia, pertinencia y calidad de un currículo antes de su aproba



ISBN: 978-9942-7256-5-3

