

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Revisión de la literatura acerca de los diseños metodológicos empleados en estudios empíricos sobre la evaluación del currículo en el nivel de educación superior universitario

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

AUTOR

María Luz Rojas Bonilla

ASESOR:

Mg. Diana Mercedes Revilla Figueroa

Julio, 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a Dios por haberme guiado durante este arduo pero agradable camino.

Agradecer a mi asesora, Mg. Diana Revilla, por el apoyo, orientación y paciencia para la culminación de esta investigación.

Agradecer al equipo de investigación por su valioso apoyo, tiempo y experiencia, Mg. Lileya Manrique, Mg Simone Do Carmo y Mg. María Estela Reaño

Finalmente, pero no menos importante, agradecer a todos mis compañeros de aula y profesores que permitieron llevar esta bella experiencia con gran agrado.

DEDICATORIA

Para Matias y Alvaro, que son mi razón de vida, mi fuerza y motivo de superación. Gracias por enseñarme a ser madre y permitirme enseñarles que con esfuerzo y sacrificio se pueden lograr grandes cosas.

Para mi bello ángel que se encuentra en el cielo, mi querido hermano Gustavo, que, con sus enseñanzas de vida y entrega hacia el prójimo, me permitió conocer y amar esta hermosa profesión, el ser maestra.

Para mis queridos padres, Lucy y Félix, que me enseñaron a ser un agente de cambio, a valorar y querer las cosas más sencillas y simples de la vida.

A mi querido y amado abuelo, Dr. Julio Bonilla Espinoza, quien me permitió conocer lo hermoso que es valorar y ayudar al prójimo. Sus enseñanzas de entrega y dedicación, permitió cultivar esa esencia de vida en nuestros corazones.

Para el amor de mi vida, quien me enseñó que, con mucho esfuerzo, compromiso y humildad, uno puede lograr muchas cosas en la vida.

RESUMEN EJECUTIVO

La evaluación curricular es un tema al que recientemente se le presta atención y aunque es innegable su importancia, aún se evidencia en las estrategias metodológicas de sus procesos evaluativos, un conjunto de propuestas orientadas a una diversidad de enfoques, investigación, ampliación y clarificación del concepto del currículo.

En tal sentido, el presente estudio tiene como objetivo general analizar los diseños metodológicos empleados en la evaluación del currículo de los estudios empíricos en educación superior a nivel universitario en el periodo 2008 al 2016.

Para responder a la pregunta de la investigación ¿Qué diseños metodológicos se han empleado en la evaluación del currículo de los estudios empíricos realizados en la educación superior a nivel universitario durante el periodo del 2008 al 2016?, el estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de tipo documental y desarrollado a través del método de revisión de la literatura. Los artículos de los estudios empíricos de evaluación curricular fueron seleccionados a partir de criterios y descriptores específicos en tres bases de datos (EBSCO, ERIC SCIELO). El recojo de datos, se realizó mediante matrices para organizar y analizar la información, siendo la técnica empleada el análisis documental.

Los resultados de la investigación, evidencian que los enfoques de investigación empleados fueron de tipo cualitativo, cuantitativo y mixtos, utilizando una diversidad de métodos, técnicas e instrumentos de recojo de información. Asimismo, predominaron investigaciones de enfoque cuantitativo, que emplearon principalmente el método y técnicas de recojo de información de tipo encuesta cuyo instrumento de recojo de información que prevaleció fue el cuestionario.

Finalmente, siendo estudios de evaluación del currículo, llama la atención que solo un artículo empleó como método de investigación el modelo de evaluación de

programas CIPP. Los demás estudios usaron métodos de investigación convencionales.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL	5
CAPÍTULO I.....	5
LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	5
1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	5
2. MODELOS DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	8
3. ASPECTOS QUE SE EVALÚAN EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	17
CAPÍTULO II.....	23
ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
1. ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN.....	23
2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.....	27
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN	34
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLOGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	40
CAPITULO I.....	40
DISEÑO METODOLÓGICO	40
1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y TIPO.....	40
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN E IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	41
3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	44
4. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ESTUDIADAS.....	44
5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	45
6. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.....	51
7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	52
8. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	54
CAPITULO II.....	58
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	58
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS	82
a. REFERENCIAS DE ARTÍCULOS ANALIZADOS.....	82

b. REFERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	85
ANEXOS.....	91
ANEXO 1. Artículos analizados codificados.....	91



INTRODUCCIÓN

La evaluación curricular, permite descubrir aquello que afecta o limita el desarrollo del currículo, por lo que posibilita potenciar los cambios necesarios para un rediseño en los diversos aspectos del currículo que se evalúa a partir, de los diversos lineamientos que se establecen para su actualización. Al estar inmersos en una sociedad globalizada, donde el contexto en la cual está inmerso el currículo, al generarse cambios a nivel de los diversos factores sociales y económicos, obliga a realizar ajustes necesarios en el currículo para enfrentar las nuevas exigencias en la sociedad (Costardi, Arante, Knoch, Ribeiro & Rezende de Pádua, 2014). Es por ello, que la evaluación curricular consiste en la valoración de la calidad de los procesos educativos para la toma de decisiones y mejora continua a partir de criterios técnicamente diseñados intencionalmente y, que recogerá sistemáticamente información necesaria (Pérez, 2011).

A pesar de la importancia del campo de evaluación del currículo, este ha alcanzado un menor desarrollo en cuanto al aspecto teórico como práctico, debido al poco tiempo en el ámbito investigativo. Siendo este aspecto considerado como una limitación, y sumado a ello la escasa bibliografía específica, la poca difusión y sistematización de las experiencias realizadas (Brovelli, 2001), las estrategias metodológicas de los procesos de la investigación, aún se evidencia un conjunto de propuestas con poca consistencia debido al menor desarrollo, investigación y ampliación del currículo (Díaz, 2005).

El proceso de la reforma educativa del nivel de educación superior en México, surge con la finalidad de impulsar la calidad educativa, Díaz (2015) sostiene que, en la actualidad, la evaluación curricular ha sido desplazada por la evaluación de programas, porque las instituciones educativas se centran en realizar procesos de autoevaluación de los programas educativos debido a que son parte de la acreditación educativa. En su momento, el programa educativo fue conceptualizado como un instrumento que guiaba el proceso de un módulo de un plan de estudio o el trabajo de una asignatura. El nuevo contexto, en el cual la evaluación de programas acontece a un “programa educativo” con relación a la formación profesional.

Por consiguiente, hay que tener en cuenta que existen dos concepciones con relación a la evaluación, la primera, está orientada inicialmente a aspectos académicos, mientras que la segunda es más técnica en el sentido que la evaluación se basa a partir de indicadores. Asimismo, Díaz (2015), sostiene que la evaluación del currículo puede orientarse hacia un marco de investigaciones de las ciencias sociales o a partir de algún modelo de evaluación curricular.

En tal sentido, esta investigación permitirá conocer la tendencia metodológica de las investigaciones de la evaluación curricular y de acuerdo al contexto descrito, la pregunta que guía la investigación es ¿Qué diseños metodológicos se han empleado en la evaluación del currículo de los estudios empíricos realizados en la educación superior a nivel universitario durante el periodo del 2008 al 2016? Este trabajo se inscribe en la línea de investigación de evaluación curricular, de la mención Currículo de la Maestría en Educación.

La presente tesis forma parte del proyecto de investigación denominado “Revisión de estudios empíricos sobre evaluación de currículos a nivel de educación superior universitario en el periodo 2008-2016”, dirigido por la Mg. Lileya Manrique y promovido por la Maestría en Educación de la Mención Currículo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación, atiende uno de los objetivos específicos del proyecto referido a identificar y analizar los diseños metodológicos empleados en la evaluación del currículo de los estudios empíricos.

Esta investigación responde al interés de comprender y conocer las tendencias de las investigaciones sobre la evaluación curricular. Esto se debe, a que actualmente, las instituciones de educación superior se inclinan en realizar procesos evaluativos entorno a programas de estudios y en diferentes aspectos del currículo, con el único fin de lograr la acreditación de las carreras. En nuestro país, las universidades están optando por participar en diversos procesos de acreditación en las carreras profesionales que imparten, para garantizar así, la calidad educativa. Para ello, deben abordar un proceso de evaluación en diferentes aspectos, entre ellas, la evaluación del currículo o propuesta de formación.

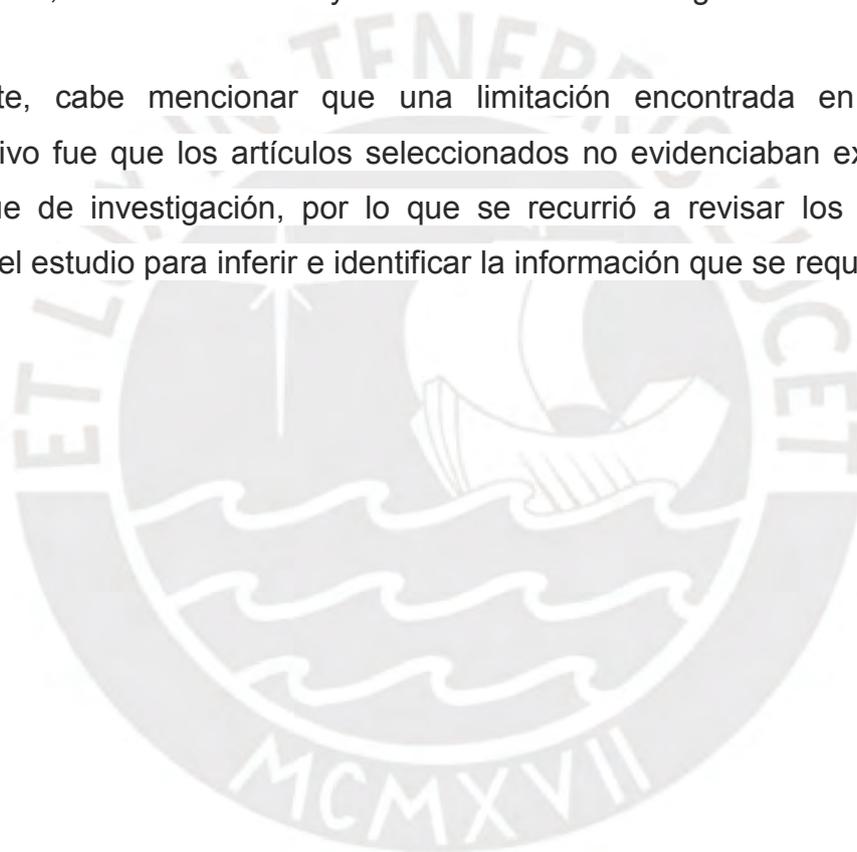
Por tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar los diseños metodológicos empleados en la evaluación del currículo de los estudios empíricos en educación superior a nivel universitario en el periodo 2008 al 2016, considerando como categoría del estudio los diseños metodológicos. Las sub categorías consideradas: los enfoques de investigación, aspectos de evaluación curricular, y las técnicas e instrumentos de recojo de investigación.

La presente investigación es cualitativa de tipo documental debido a que se analizaron los diseños metodológicos de los artículos que den cuenta sobre estudios empíricos de evaluación del currículo realizados a nivel de educación superior universitario. Para analizar los artículos de investigación, se considera el método de revisión de la literatura. Este método es entendido como un proceso que permite seleccionar, organizar, analizar e interpretar mediante la sistematización de información de la literatura (Booth, Papaioannou y Sutton, 2012).

La técnica empleada para el recojo de información es el análisis documental siendo un proceso que lleva a la sistematización, selección, organización, interpretación y análisis de la información de interés (Pasamontes, Heras & Llana, 2013), en tal sentido, se analizan los artículos de estudios empíricos sobre evaluación curricular seleccionados. Asimismo, los instrumentos son matrices de recojo de información como la de análisis documental que permite organizar y sintetizar la información obtenida.

El informe se organiza en dos partes. La primera, comprende el marco conceptual, como el diseño metodológico y resultados de la investigación y, en la segunda parte se desarrolla el análisis de los resultados. En la primera parte se desarrolla la conceptualización de la evaluación curricular, así como sus modelos. Luego, se conceptualiza el diseño metodológico, considerando los tipos de enfoques de investigación, métodos, técnicas e instrumentos de recojo de información. La segunda parte, se desarrolla el diseño metodológico y el análisis e interpretación de los resultados. Al término de la segunda parte, se detallarán las conclusiones, recomendaciones y referencias de la investigación.

Finalmente, cabe mencionar que una limitación encontrada en el proceso investigativo fue que los artículos seleccionados no evidenciaban explícitamente el enfoque de investigación, por lo que se recurrió a revisar los resultados y análisis del estudio para inferir e identificar la información que se requería.



PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente capítulo describe y sustenta el marco conceptual de la investigación. Se inicia describiendo el concepto de evaluación curricular, los modelos de evaluación curricular según el enfoque al cual pertenecen y los aspectos que se evalúan en el currículo considerado en el ámbito de la educación superior.

1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

La evaluación curricular es concebida como un proceso importante del currículo, que exige la coherencia entre las concepciones consideradas del currículo y los componentes curriculares. Además, es continua y situada, debido a que permite atender aspectos que son dinámicos y múltiples adaptaciones en los diferentes contextos (Brovelli, 2001). Según Pérez (2011), refiere a la evaluación curricular como la valoración de la calidad de los procesos educativos para la toma de decisiones y mejora continua a partir de criterios técnicamente diseñados intencionalmente y, que recogerá sistemáticamente información necesaria.

Asimismo, Glatthorn, Boschee, Whitehead y Boschee (2012) sostienen que la evaluación curricular es una evaluación valorativa a un programa, campo o a un

curso de estudio. Esto es debido a que la evaluación del currículo está relacionada con la evaluación valorativa de un programa de estudio, un campo de estudio y un curso de estudio. Además, el mérito indicado se refiere al valor intrínseco, inherente e independiente de cualquier aplicación, por lo tanto, el mérito se establece sin referencia a un contexto.

Díaz (2013) menciona que el concepto de evaluación curricular ha ido evolucionando en el tiempo, debido a que inicialmente se le consideraba como un proceso sistemático que permitía valorar los medios, procedimientos y recursos para alcanzar las metas específicas en un sistema educativo. Luego, se incluye el establecer su valor como un principal recurso normativo involucrado en un proceso específico de enseñanza – aprendizaje, y de acuerdo a una necesidad concreta, permitirá conservarlo o modificarlo. Actualmente, se le considera un proceso continuo, que consiste en comparar la realidad con un modelo específico, de manera que los juicios de valor permitan una toma de decisiones para adecuar el currículo de acuerdo a las necesidades y el contexto.

En estos últimos tiempos, la evaluación educativa se considera como un aspecto importante en la vida institucional en los centros de educación básica y superior, debido a que permite diagnosticar y mejorar el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y, valorar el papel de los actores, es decir, docentes y estudiantes, para la toma de decisiones.

El contexto del sistema educativo siempre cambia en el tiempo, debido a que responde a las demandas económicas, sociales, científicas y tecnológicas de la época. Por lo tanto, las políticas educativas exigen una transformación sustentadas en los resultados de los procesos educativos y es por ello, hace más de una década, la educación superior ha ido estableciendo diversas estrategias evaluativas.

Díaz, (2015), indica que la evaluación es un instrumento importante en el campo político y cultural – social. En los últimos años, surge la necesidad de mejorar la calidad educativa en el ámbito de la educación superior a partir de la estandarización de procesos y sistemas de evaluación en diversos países, con la

finalidad de establecer el grado de logro de los objetivos educativos y, a su vez, poder medir el avance del cumplimiento en el sistema educativo.

Asimismo, el sistema de educación superior ha orientado el trabajo institucional en la elaboración y mejoramiento de indicadores en los procesos de evaluación, que permita alcanzar la acreditación en función al proyecto educativo. Estos indicadores cuantitativos suelen ser: número de alumnos que ingresan y egresan de la universidad, número de alumnos egresados con grados académicos, número de alumnos que alcanzan puntajes satisfactorios en pruebas nacionales, etc. (Díaz, 2015). Estos procesos de acreditación tienen dos etapas, una autoevaluación y una evaluación externa realizada por examinadores externos o también llamados consultores.

Díaz, (2015) menciona que la evaluación curricular tiene un desarrollo tardío en el campo del currículum, a pesar que surgió en los años 50', empezó perfilándose como una acción relacionada a los programas y planes de estudio. En su momento el programa educativo fue conceptualizado como un instrumento que guiaba el proceso de un módulo de un plan de estudio o el trabajo de una asignatura. El nuevo contexto, en el cual la evaluación de programas acontece a un "programa educativo" con relación a la formación profesional.

Sin embargo; Trinidad, Flores & Rosas (2007), sostienen que para mejorar la calidad de los programas educativos deben realizarse dos acciones: iniciar el proceso con una evaluación curricular para luego, generar la acreditación del programa. Toda institución educativa, tiene que empezar el proceso identificando su estado actual y, a partir de sus debilidades encontradas, debe identificar las áreas de mejora y proponer cambios.

Es por ello, la metodología planteada debe incluir una evaluación interna y externa del currículum descrita por Díaz (2015), en donde la evaluación interna está orientada a definir el logro académico de los estudiantes y los factores que se relacionan a ello. Asimismo, este tipo de evaluación está relacionado al proceso curricular que es de índole formativo, el cual, permite controlar la manera en el que opera el proyecto curricular y la información que brinda acerca del plan de

estudios y los procedimientos implicados. Además, implica el análisis de la estructura interna del plan de estudios y su organización. En cambio, la evaluación externa del currículo, permite conocer y juzgar los logros del currículo de manera general. Aquí, se evalúa el impacto del egresado en la sociedad y el logro del perfil profesional mediante la resolución de problemas en su entorno social y laboral. Este tipo de evaluación es de índole sumativa, por lo cual, se busca indagar acerca de la práctica del profesional.

Finalmente, la evaluación curricular evalúa todos los elementos inmersos del currículo, en cuyo proceso permite comprobar que el currículo sea eficaz y para ello, es importante definir una estrategia metodológica. En tal sentido, esta estrategia metodológica de la evaluación curricular puede estar orientada a partir de algún modelo de evaluación considerado en el estudio.

2. MODELOS DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

A continuación, se describen los modelos de evaluación curricular tomando en cuenta la perspectiva curricular al cual están vinculados, cuyos modelos propuestos surgen a partir de la racionalidad e identificación de elementos, procesos, modos de evaluar un programa o currículo. Estos modelos de evaluación curricular se fundamentan teóricamente a partir de perspectivas específicas, siendo estos el técnico, interpretativo y socio crítico. Seguidamente, se describen los modelos que con mayor frecuencia se encontraron en la literatura revisada.

2.1 Perspectiva técnica

Los modelos de evaluación presentados a continuación son de corte tecnológico y responde a un paradigma positivista. Además, están centrados principalmente en los resultados alcanzados durante el estudio, por lo cual permite medir metas y logros de objetivos. Así mismo, el programa es visto como un sistema, evalúa al programa en función de la coherencia intrínseca y otros criterios. Finalmente, la información recogida permite la toma de decisiones con referente a la mejora y continuidad del programa.

A. Modelo de discrepancias, fue desarrollado por Provus, donde define a la evaluación como un proceso que establece comparaciones entre los estándares pre-establecidos y los resultados obtenidos de la evaluación durante las etapas de diseño del programa, implementación y producción final, que incluye un análisis costo-beneficio. Si la importancia de los resultados corresponde al valor del costo, es decir, en el costo moral, la respuesta a esta discrepancia generada tendrá implicaciones sociales, políticas y económica (Mateo, 2000).

B. Modelo CIPP (Contexto-Input-Proceso- Producto), propuesto por Stufflebeam, Madaus & Kellaghan (2000), plantean que la evaluación es entendida como un proceso continuo, que permite identificar, obtener información descriptiva para servir en la orientación de la toma de decisiones y en la reformulación de los cambios pertinentes. El propósito fundamental de este modelo es perfeccionar y no limitarse en la demostración de los aspectos por mejorar en el estudio. Por consiguiente, este modelo está configurado para poder realizar evaluaciones internas y externas en las organizaciones. El término CIPP corresponde a las siglas: contexto, entrada (input), proceso y producto. El contexto evalúa las necesidades, dificultades o problemas y oportunidades para poder definir los objetivos; en el input o entrada, evalúan los enfoques alternativos para satisfacer las necesidades con la finalidad de planificar los programas de estudio y asignar los recursos necesarios. Durante la etapa de proceso, se evalúan la implementación de los planes que direccionan las actividades a ejecutar y que permite explicar los resultados. Finalmente, las evaluaciones de los productos identifican los resultados previamente obtenidos como también los no deseados, este último, permitirá mantener el proceso en la dirección correcta para poder determinar su efectividad.

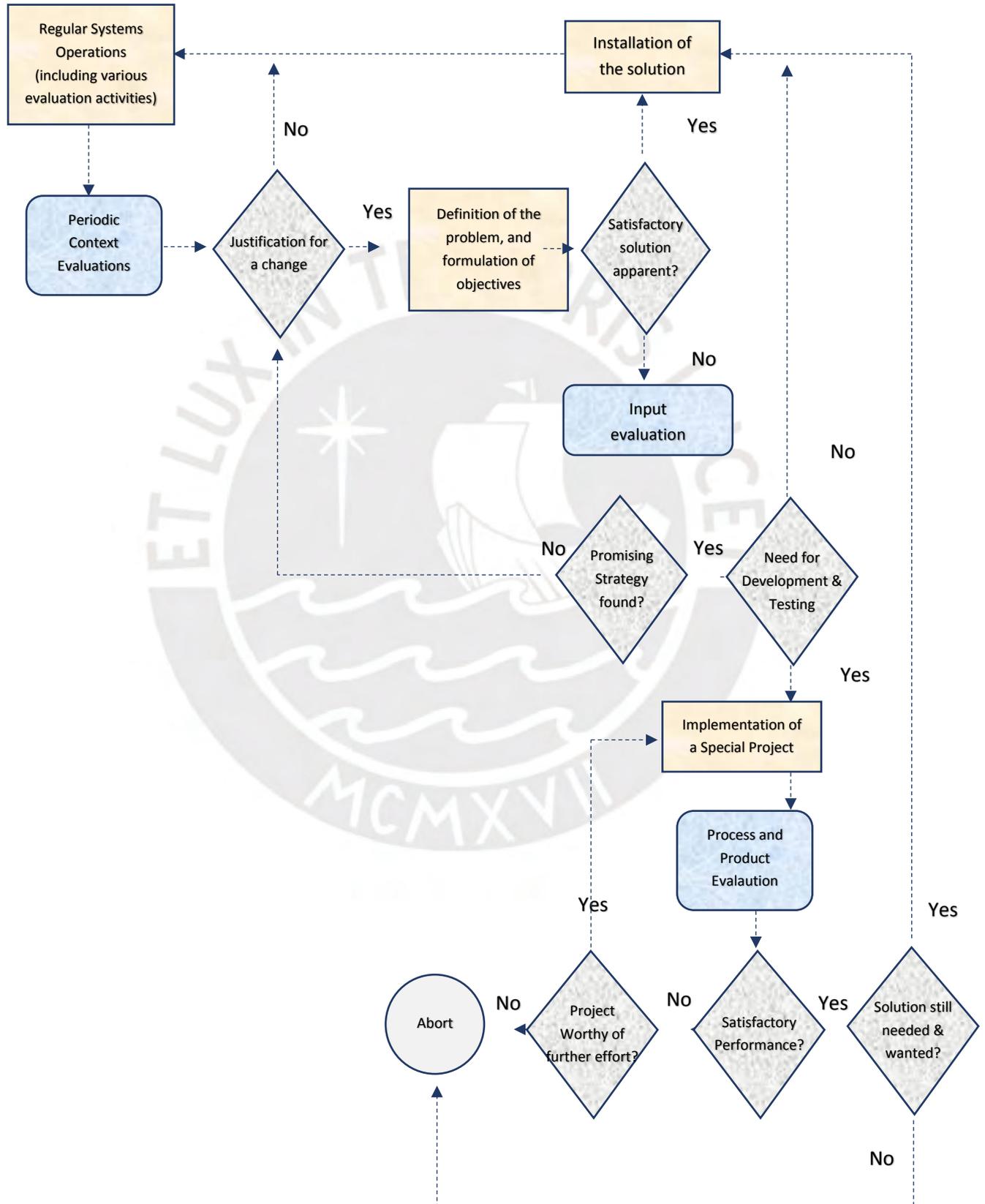
Asimismo, el modelo CIPP se puede adaptar y ser aplicado ampliamente, siendo aplicado en diversos ámbitos como evaluar personal, estudiantes, programas, proyectos en una diversidad de disciplinas.

Glatthorn et al. (2012) sostienen que para atender las necesidades de la toma de decisiones, el modelo permite generar datos relacionados en las siguientes

etapas operativas del programa: a) la evaluación del contexto, permite evaluar de manera continua los problemas y necesidades para orientar a los responsables de la toma de decisiones en establecer metas y objetivos; b) la evaluación de los insumos, evalúa medios alternativos para esos objetivos que permita ayudar a los responsables de la toma de decisiones a elegir medios óptimos; c) la evaluación de procesos, permite garantizar que los medios que se están implementando generen las modificaciones necesarias a partir de la supervisión de los procesos; d) la evaluación del producto, centra su actividad en el recojo de información en el que permite comprobar si el currículum responde a las expectativas generadas en los interesados.



Figura 1. Diagrama de flujo que representa el papel de la evaluación CIPP en la mejora del sistema, Stufflebeam (2000)



Tomado de "Evaluation Model. Viewpoint on educational and human services evaluation", Stufflebeam, D., Madaus, G., Kellagham, T., 2000, p. 284

C. Modelo de Programas educativos, propuesto por Pérez Juste¹ donde indica que es un proceso sistemático e intencional que busca que el recojo de la información sea fiable, válida y rigurosa. Los objetivos propuestos en la evaluación se alcanzan mediante la eficacia y la toma de decisiones genera una mejora en el programa evaluado como en sus componentes (Pérez, 2006).

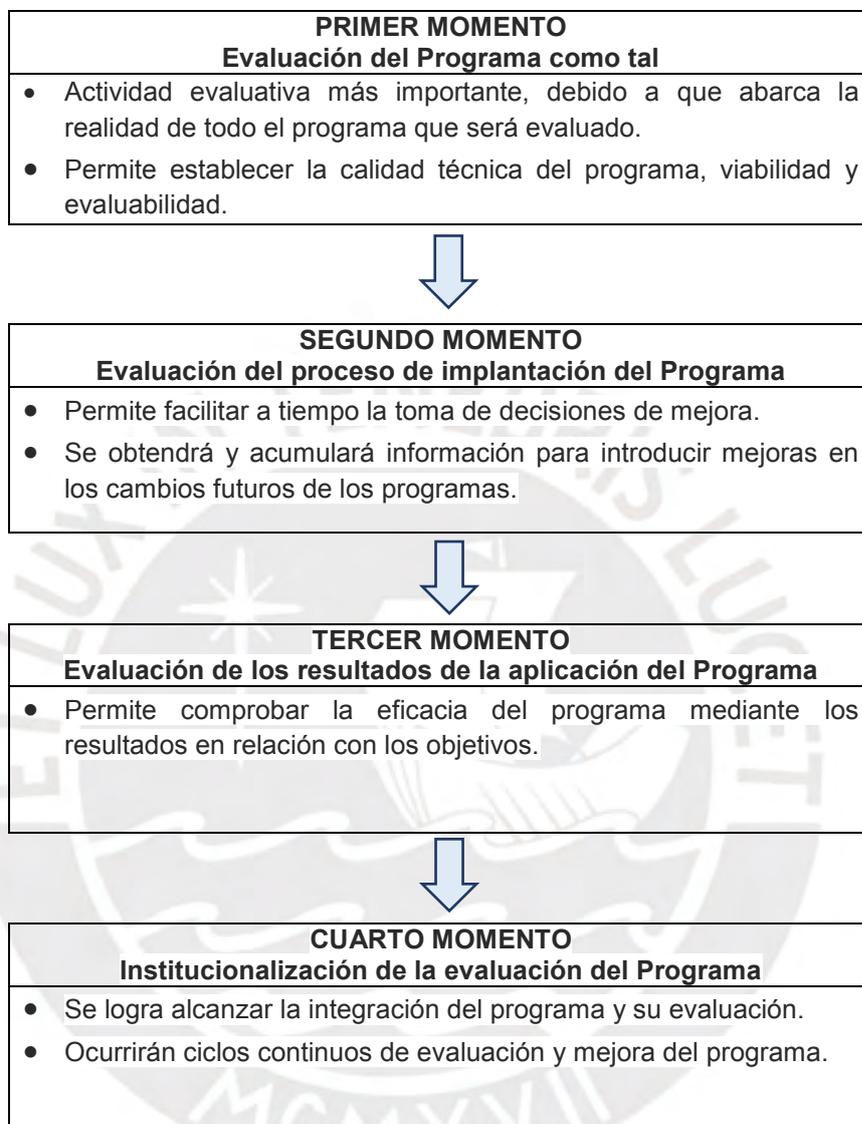
Según Pérez (2000), desde el modelo de la evaluación del programa, los componentes que los conforman son los siguientes:

- La función a la que es útil el programa.
- La metodología que se emplea con referencia a la calidad técnica del diseño de evaluación del programa. Aquí se considera, los objetivos a lograr, niveles al que se debe alcanzar, los métodos a emplear, la información que debe recogerse con relación al contexto, al programa y su implantación, los resultados y consecuencias. Asimismo, la metodología escogida es importante por las técnicas e instrumentos que tendrán que utilizarse, la sistematización del registro de datos, su procesamiento y análisis. Finalmente, es necesario considerar los criterios que permiten valorar cada dimensión del programa, el tipo de decisiones y los procedimientos, concreción, el seguimiento y evaluación.
- El informe. Luego de su elaboración permitirá su debate, pero sobre todo su difusión.

¹ La propuesta fue presentada como ponencia en el año 2000, en el marco de unas Jornadas sobre *Medición y Evaluación educativas: Estándares e indicadores para analizar la realidad educativa*.

Pérez (2006, p. 119-122), menciona que el modelo presenta cuatro momentos:

Figura 2. Etapas del Modelo evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2006)



Adaptada de: “La evaluación de programas educativos”, Pérez, R., 2006, p. 119

De acuerdo a la propuesta del modelo (Pérez, 2000), el primer momento está orientado a abarcar al programa como tal en su globalidad. En esta etapa, se desarrollan importantes aportaciones con relación a la optimización y mejora del programa evaluado e incluso antes de ser implementado. De esta manera, se establece la calidad técnica, su viabilidad y su posterior evaluación del programa. Las funcionalidades de este momento pueden estar orientados hacia, la formativa, que permite tomar decisiones de manera anticipada para su mejora e

incrementar las potencialidades del programa y, la sumativa, que puede en ocasiones estar dirigidos hacia el programa y/o la evaluación. Las decisiones tomadas en esta etapa están dirigidos a la mejora previa y en casos graves, podría generarse el retiro del programa o no realización de la evaluación asumida.

El segundo momento, está orientado a la evaluación del proceso de implantación del programa. En esta etapa, permite facilitar la toma de decisiones a tiempo con la finalidad de la mejora del programa. La información recogida en este proceso, será del desarrollo del programa, los resultados obtenidos hasta el momento y los efectos no planteados. Esta información se obtendrá a partir de las observaciones, entrevistas, análisis de tareas, etc.

El tercer momento es la aplicación de los resultados de la aplicación del programa. Esta etapa tiene la finalidad de poder comprobar la eficacia del programa evaluado, para ello, la información recogida está dirigida a los resultados con respecto a los objetivos y los efectos tanto positivos como negativos del programa. A partir de esta información, permitirá continuar con el programa con la posibilidad de mejorarlo o en todo caso, podría retirarse.

Finalmente, el cuarto momento va orientado a la institucionalización de la evaluación del programa, lográndose la integración del programa y su evaluación. De esta manera, permite reanudar la mejora del programa como también la metodología de la evaluación.

2.2 Perspectiva práctica/interpretativa

La perspectiva práctica/interpretativa, no deriva de la aplicación de principios teóricos, sino está vinculado con intereses específicos del evaluador dirigido a la comprensión de situaciones concretas de los programas. La acción depende del juicio deliberativo a partir de la interpretación de una situación para la toma adecuada de decisiones.

A. Modelo Artística de Eisner, se ubica en la corriente humanista. Este modelo toma en cuenta la acción del experto frente al programa, permitiendo recrear

descripciones de la realidad educativa y de manera concreta. El modelo es considerado una evaluación artística debido a que promueve los docentes o miembros de la comunidad educativa ante los programas educativos, una actitud valorativa e interpretativa, adaptándolos a posturas artísticas (Mateo, 2000).

B. Modelo Iluminativo de Parlett y Hamilton, responde a un modelo de evaluación cualitativa, en donde los estudios sobre evaluación presentan una tendencia holística, es decir, tener un amplio contexto con relación a cómo funciona la innovación educativa. Además, este modelo está orientado principalmente al análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula y no tanto en el análisis de los productos; así también, se orientan más en la descripción e interpretación que de la predicción y medida (Mateo, 2000). Su propósito es recrear ampliamente y lo más completamente posible el programa educativo, en donde se realiza un estudio teniendo en cuenta todos sus componentes a fin de “iluminar” todos sus problemas, características y cuestiones del mismo.

2.3 Perspectiva socio-crítica

El paradigma socio – crítico adopta principios ideológicos cuya finalidad está orientada a la transformación o cambio de la estructura de las relaciones sociales. Las características más importantes aplicado al ámbito educativo son: (a) se adopta una visión global de la realidad educativa; (b) se acepta compartir una visión democrática del conocimiento como también de los procesos implicados; y (c) asumir una visión de las relaciones con la realidad y la práctica (Alvarado & García, 2008). En tal sentido, esta perspectiva abarca el proceso de la negociación, en el cual, se concibe como un proceso dinámico cuyas cualidades cambian frecuentemente y que están implicados en negociaciones durante desarrollo de la evaluación de un programa.

De Alba, (1991) indica que la perspectiva que sostiene la evaluación curricular, refiere a un contexto o posición frente a la realidad cambiante y dinámica de la sociedad. El delimitar los campos de problematización y observación define el objeto que se desea evaluar. Ambos campos, deben ser coherentes con las

características teóricas y axiológicas del objeto, por lo cual, determina el carácter teórico de la evaluación como una comprensión conceptual, en el cual permite, una comprensión de lo que se evalúa. Así también, menciona que el carácter axiológico de la evaluación lo relaciona al conjunto de valores que analiza el objeto – sujeto a evaluar, el cual considera aspectos de la dimensión cultural, social, político, ideológico, como también el compromiso y responsabilidad los evaluadores del proceso. Además, menciona que la significatividad de la concepción de la evaluación curricular es relevante, entendiéndose por significatividad al conjunto de diversos aspectos que promueven el proceso de la evaluación del currículo que tiene importancia en un contexto social particular y que permite una mayor comprensión del proceso en sí. Debido a ello, sostiene la importancia de no considerar un modelo específico que puede ser rígido y totalizador, sino por el contrario, ello permitirá las particulares del proceso, anteponiendo la valoración e interrelación de los aspectos que se promuevan durante el proceso de evaluación curricular.

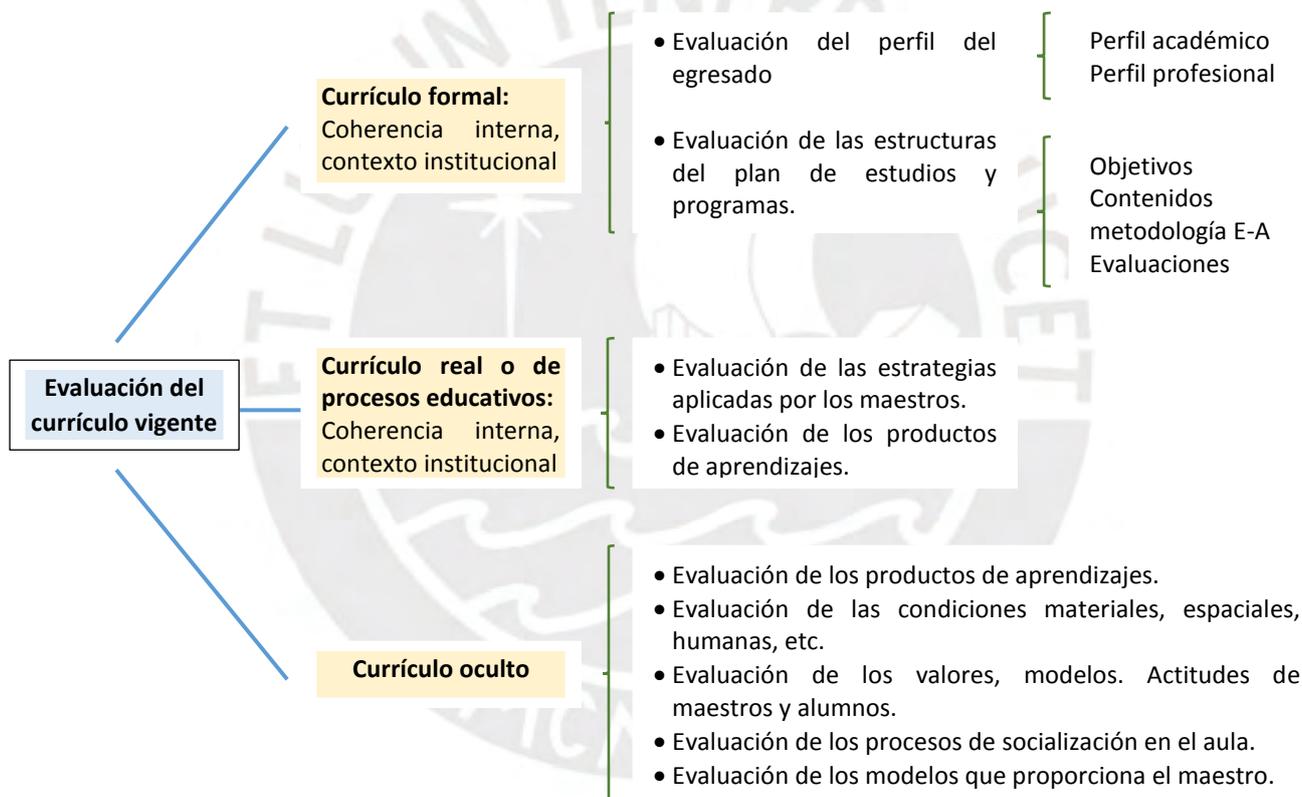
Tabla 1. Características comparativas entre los diferentes modelos de evaluación curricular.

MODELOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA TÉCNICA			
ASPECTOS	Modelo de discrepancias Provus	Modelo de evaluación de programas Pérez Juste	Modelo CIPP Stufflebeam
CARACTERÍSTICA DEL MODELO	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre los estándares pre- establecidos y los resultados obtenidos. • Incluye un análisis costo-beneficio en las etapas de diseño del programa, implementación y producción final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso sistemático e intencional. Busca que el recojo de la información sea rigurosa, válida y fiable; con el fin de tomar decisiones para conseguir la mejora del programa y sus componentes. • De esta manera, se enfatiza el logro los objetivos propuestos, centrándose en la eficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso continuo que evalúa el contexto, los insumos, el proceso y el producto, para identificar en qué posición está el currículo frente a estos, con el fin de desarrollar una línea base, y verificar la distancia que hay entre lo planificado y lo ejecutado. • Se tomará decisiones para reformular los cambios que sean pertinentes.
MODELOS INTERPRETATIVO DE EVALUACIÓN CURRICULAR			
ASPECTOS	Modelo de iluminativa de Parlett y Hamilton	Modelo Artística de Eisner	
CARACTERÍSTICA DEL MODELO	<ul style="list-style-type: none"> • Asume la educación como complejo y dinámico, las cuales deben ser observadas y evaluadas holística y subjetivamente ya que no pueden ser subdivididas. • El programa es considerado como un todo, donde cada uno de sus componentes tiene sentido en función de la globalidad. • Se evalúa el programa educativo lo más completo posible realizando un estudio intensivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación del currículo se basa en la crítica, que surge a partir de la interpretación y comprensión de los símbolos, regla, tradiciones y del contexto de los que participan. 	

3. ASPECTOS QUE SE EVALÚAN EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La evaluación curricular permite evaluar diferentes aspectos del currículo como, el programa y el plan de estudio, los perfiles, el diseño curricular, entre otros; con la finalidad de valorar la calidad de los procesos educativos para la toma de decisiones.

Figura 3. Aspectos considerados en la evaluación curricular.



Tomado de: "Currículum: entre utopía y realidad. Cercanías y desencuentros", Díaz, A.,2015, p. 199

Los aspectos que se evalúan del currículo y que se explican a continuación, fueron identificados en los artículos de evaluación curricular investigados.

3.1 Programa de estudio

Es un documento técnico, construido por un personal especializado, en el cual dejan constancia un plan de acción; es decir, el programa integra los objetivos educativos establecidos para alcanzar determinados contenidos. En el plan de acción mencionado, permite plantear metas, previsión, planificación, disponibilidad de medios y la evaluación, en donde esta última, tiene un carácter formativo (Pérez, 2006).

Asimismo, Zabalza (2007) menciona que el programa de estudio responde a un contexto específico, reflejando un momento social y cultural en donde se define diversos aspectos como las habilidades, conocimientos, valores que son comunes en un entorno social. Además, permite considerar las previsiones generales respecto a las necesidades formativas del desarrollo, técnico, social y cultural de una sociedad. Por lo tanto, el programa de estudios responde a un contexto y a las necesidades del entorno social y cultural principalmente. De igual manera, Ruiz (2005) sostiene que el programa es un documento oficial en el cual indica objetivos, contenidos, etc. que se desarrollarán en un determinado nivel y que, además, constituye la estructura común de una sociedad.

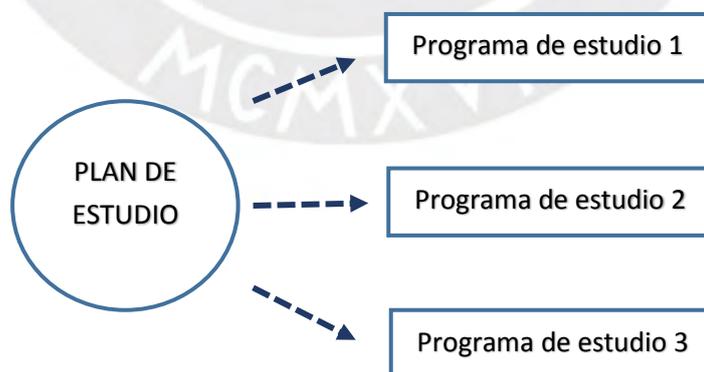
En un programa de estudio se pretende plasmar las líneas generales que forman parte de un plan. No obstante, un plan de estudio, está conformado por un conjunto de programas, por lo que contempla en su estructura la acción del programa o programas de estudios.

3.2 Plan de estudios

Es un elemento que presenta un carácter académico y técnico que permite su articulación y operatividad. Además, en él se determinan los objetivos y competencias de un nivel educativo como de una profesión; se evidencia la selección, organización, periodicidad de los contenidos y actividades; las estrategias didácticas como los recursos educativos y finalmente, los criterios y procedimientos de la evaluación (Cantón y Pino, 2013).

El plan de estudios es considerado un instrumento no estático, sino dinámico y flexible, que puede cambiar de acuerdo al contexto en la que se desarrolle o reestructure e influenciada por la ideología de los responsables que lo elaboren. La estructura responde a un contexto y necesidad social y/o cultural. La importancia de elaborar un plan de estudios permite direccionar el trabajo educativo que impartirá la institución en el proceso de formación del alumno durante sus años de escolaridad o de educación superior, alcanzando el perfil de egresado. Una vez que se elabore el perfil del egresado en base a la fundamentación del modelo educativo se elaborará el plan de estudios que implica la secuencialidad de los contenidos, habilidades, actitudes para lograr las competencias específicas como genéricas (Mora, 2001).

Figura 4. Relación entre Plan y Programas de estudio



Elaboración propia

3.3 Perfiles

En las últimas décadas, la educación superior viene enfrentando grandes retos producto de la globalización, así como de su impacto en la sociedad en el crecimiento económico y en el desarrollo de las nuevas tecnologías. Estos cambios significativos, han llevado que las universidades vean la necesidad de mejorar la calidad educativa, ello conlleva a replantear diversas estrategias y mecanismos que están dirigidos en los futuros ingresantes universitarios, con la finalidad de garantizar la formación de egresados y profesionales. En tal sentido, la formación de los diversos tipos de perfiles brinda conocimiento y la posibilidad de apoyar diversas tareas que están orientadas a la planificación, programación, como también, la evaluación del currículo (Esparza y López, 2011).

Seguidamente, se escribirán los diversos tipos de perfiles considerados en las instituciones educativas de nivel superior.

- **Perfil de ingreso.** Debe cubrir las expectativas propuestas por las universidades, el cual espera que, a través del plan de estudios propuesto, los estudiantes ingresantes alcancen las habilidades, actitudes, valores, conocimientos y competencias, y así lograr el perfil de egresado esperado de la carrera universitaria correspondiente (Garay, 2003). Esparza y López (2011), sostienen que las políticas de admisión universitaria son las que permiten seleccionar a los nuevos estudiantes que alcancen el perfil de ingreso, generando nuevas estrategias para mejorar el rendimiento académico de los mismos durante sus estudios universitarios.

- **Perfil de egreso** se llega a estructurar de acuerdo al conjunto de rasgos, valores, aptitudes y capacidad que se aspira a formar en el futuro profesional a partir de las demandas y exigencias de la sociedad. Asimismo, el perfil de egreso es un elemento fundamental en la elección del currículo de una carrera universitaria, esto se logra a partir del proceso docente educativo mediante la materialización, organización y planificación del plan y programas de estudios de la carrera profesional (Martínez, 2015).

González, Mortigo y Berdugo (2014), indican que el perfil de egreso permite idealizar el futuro profesional que se pretende formar, de esta manera, conlleva a analizar el currículo propuesto como vía de formación para alcanzar el perfil deseado. Asimismo, las competencias que se pretende desarrollar en el perfil de egreso están en relación a un contexto, institucional, nacional y globalizado con el área de la disciplina (González, 2006)

- **Perfil académico profesional**, particularmente el perfil académico profesional se define como la caracterización personal, académica y profesional que una institución de educación superior anhela desarrollar. Además, el perfil debe responder a las expectativas y necesidades de un contexto social, político, laboral, científico y cultural (Mora y Herrera, 1998).

Jaramillo (2015), menciona que las competencias de los egresados de educación superior, suele evidenciarse en el desempeño de los profesionales, donde la relación entre el mercado laboral y la formación universitaria, define la suficiencia, pertinencia, calidad del perfil. Actualmente, el perfil profesional responde a la estructura curricular que considera los contenidos, habilidades, las demandas y pertinencia social, donde el profesional egresado pueda desempeñarse y adaptarse de manera óptima en el campo laboral que frecuentemente está cambiando. Sin embargo, el perfil laboral, responde a los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas luego de haber egresado de la universidad, por lo tanto, este perfil se va adquiriendo a partir de la experiencia adquirida una vez que está insertado en el campo laboral.

3.4 Diseño curricular

Consiste en planificar, organizar componentes del currículo para realizar acciones pedagógicas que dé respuesta a las necesidades de un contexto educativo determinado. Está conformado básicamente por cinco elementos y a su vez es un proceso que diseña esos elementos curriculares: Objetivo, perfil, contenido, estrategias didácticas y evaluación. Además, permite estructurar una propuesta educativa de interés para cubrir las necesidades de la institución educativa. En la actualidad, la formación profesional a nivel universitario de pregrado y posgrado,

deben alcanzar procesos de actualización de conocimientos continuos y lograr el desarrollo del perfil del alumno egresado propuesto por la universidad; sin embargo, esto podría tener dificultades para ser alcanzado. Para ello, se interviene en el diseño de los programas de este nivel educativo para solucionar las dificultades como satisfacer las necesidades educativas, desarrollando en sus alumnos las competencias descritas por la universidad. Esto podría realizarse mediante las acciones, metodologías, estructuración de contenidos, organización de proyectos curriculares que trasciendan de manera descendiente a nivel de la carrera, disciplina y asignatura. Además, será mediante la evaluación que permitirá hacer mejoras en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Hernández y Hernández, 2009).

Considerando la importancia del diseño curricular, Casanosa (2012), describe que, actualmente existe la necesidad de mejorar la calidad educativa en todos los sistemas institucionales. Debido a esta exigencia, es necesario desarrollar un currículo que incluya el alcanzar una educación de calidad, que sea integral, favorezca los aprendizajes y que permita a los estudiantes tomar sus propias decisiones y desenvolverse eficientemente en el día a día. Es por ello, que mediante a una propuesta teórica – práctica (diseño curricular) de las experiencias innovadoras, permitirá en las instituciones educativas ofrecer a sus estudiantes desarrollar las competencias y capacidades de su interés.

Finalmente, los aspectos que se evalúan en el currículo de educación superior dependerá de las necesidades de cada institución educativa, en la cual, permitirá la toma de decisiones para su mejora.

Seguidamente, se describirá los elementos metodológicos de la investigación, considerando los elementos que se encontraron en los artículos de investigación de los estudios empíricos de evaluación del currículo.



CAPÍTULO II

ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se explican aspectos que conforman el diseño metodológico en un proceso investigativo que en el presente estudio han constituido las vías metodológicas más empleadas en los procesos evaluativos del currículo. Se inicia describiendo los enfoques de investigación cualitativa, cuantitativa y mixta; para luego desarrollar algunos métodos de investigación, siendo estos, el estudio de caso, revisión de la literatura, metaanálisis y la encuesta. Finalmente, se explican las técnicas e instrumentos de recojo de información.

1. ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

Los enfoques de investigación surgen a partir de diversas corrientes del pensamiento, es decir, corrientes como el positivismo, fenomenológico e interpretativo, y que permiten abrir diversas rutas en la búsqueda del conocimiento. Es a partir del siglo pasado, que se “polarizaron” marcadamente dos corrientes de investigación: el enfoque cualitativo y cuantitativo. No obstante, ambos enfoques no se sustituyen ni se excluyen, debido a que emplean procesos de investigación similares y relacionados (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Sin embargo, ello ha permitido que actualmente se reconozcan investigaciones de enfoques mixtos.

1.1 Enfoque cuantitativo

Este enfoque investigativo responde al paradigma positivista, debido a que emplea una única metodología que es utilizada en las ciencias naturales o exactas. Sin embargo, esto ha generado que algunos investigadores de las ciencias sociales tomen como referencias los métodos de investigación de las ciencias exactas para ser trasladado a los estudios sociales (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La metodología cuantitativa parte de conceptos teóricos que han sido aceptados por la comunidad científica, por lo cual, se formula una hipótesis que busca generar relaciones entre las variables que forman parte del problema de investigación. Según Monje (2011), el procedimiento empleado en una investigación cuantitativa es de tipo hipotético-deductivo debido a que parte de una hipótesis que deriva de una teoría. Este enfoque utiliza la recolección de datos para responder a la pregunta de investigación y poder probar la hipótesis preestablecida. Además, la recolección de los datos se fundamenta en la medición, por lo que los fenómenos o eventos estudiados deben ser observables y cuantificables. Particularmente, con este enfoque se intenta lograr la objetividad de la investigación a partir de un método deductivo, la sistematización de datos y, exige la confiabilidad y validez de las mediciones (Niño, 2011).

1.2 Enfoque cualitativo

Las investigaciones cualitativas presentan como base más una lógica y proceso inductivo, es decir, inicialmente explora y describe para luego ir generando perspectivas teóricas. Además, según Sadín (2003, p. 123, citado por Bisquerra, 2016) menciona que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.

No obstante, Schostak, sostiene que “A qualitative research project explores the ways through which a "self" and its "world" are constituted and coordinated through an imaginative grasp in relation to experiences of "reality"² (2002, p. 18).

Los estudios de investigación cualitativas pueden ir desarrollando nuevas preguntas e hipótesis durante el proceso de investigación, es decir, antes, durante o después de la recolección de datos y el análisis. El dinamismo y el rediseño de las preguntas de investigación puedan ir generando respuestas de las diversas hipótesis propuestas que se vayan planteando. Es por ello, que el enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin alguna medición numérica para ir descubriendo y/o afinando las preguntas de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Además, este enfoque se orienta principalmente en métodos de recolección de datos no estandarizados, ni tampoco preestablecidos completamente. Es por ello, que los investigadores de estudios cualitativos, utilizan técnicas para recolección de datos como la revisión de la literatura, la observación no estructurada, entrevistas, evaluación de experiencias personales como también discusiones en grupo (focus group). Asimismo, Hernández, Fernández & Baptista (2014), indican que el proceso de indagación en este tipo de enfoque es más flexible, su propósito consiste en ir “reconstruyendo” la realidad de acuerdo a como lo

² Un proyecto de investigación cualitativa explora las formas en que "uno mismo" y su "mundo" se constituyen y coordinan a través de una comprensión imaginativa en relación con las experiencias de "realidad".

observan los actores del sistema social previamente definidos. También se indica, que este tipo de enfoque es holístico, porque se precisa considerar el todo sin la posibilidad de reducirlo en partes.

Por otra parte, el enfoque cualitativo, también puede ser referido como una investigación de tipo naturalista, etnográfica o fenomenológica, por lo cual, incorpora una variedad de métodos, técnicas y estudios no cuantitativos.

1.3 Enfoque mixto

Durante muchos años, los enfoques cualitativos y cuantitativos se han considerado como perspectivas de concepción opuesta y con la posibilidad de que no deben mezclarse. Esta postura se sustenta porque puede haber la posibilidad que una propuesta de investigación neutralice a la otra. Sin embargo, a pesar que hubo muchos críticos para ambos enfoques; mientras aquellos detractores en los cuantitativo, indicaban que el enfoque cuantitativo es impersonal, limitado, frío, rígido y cerrado; los críticos del enfoque cualitativo, señalaban que este tipo de investigación es más subjetivo, sin validez y especulativo. Es por ello, con la finalidad de superar la conceptualización, seguir avanzando con la construcción del conocimiento, se concibe la posibilidad vincular ambos enfoques a través de la triangulación del proceso. La triangulación es complementaria, es decir, traslapa enfoques (cualitativo y cuantitativo) y en una misma investigación se puede complementar el uso de análisis de datos a través de las diferentes facetas del fenómeno del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los diseños mixtos son procedimientos que permiten recopilar y analizar datos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o en una serie de estudios de fases múltiples (Creswell, 2005). Asimismo, Guelmes y Nieto (2015) mencionan que el enfoque mixto implica relacionar la lógica deductiva e inductiva durante el proceso de investigación, siendo evidenciado en el planteamiento del problema, recolección de datos y en su análisis.

El enfoque mixto permite ampliar las posibles dimensiones implicadas en una investigación. Asimismo, proporciona una completa comprensión del fenómeno

del estudio, brindando una mayor riqueza en las interpretaciones y con la posibilidad de emplear diversos paradigmas en la investigación. Estos diseños mixtos son una forma ecléctica y complementaria para elegir la manera de conducir e indagar la investigación, por lo cual, permite responder un espectro más amplio de las preguntas de investigación que direccionan el estudio (Creswell, 2005).

2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Los métodos de investigación sirven como instrumentos para alcanzar los fines de la investigación. La naturaleza del método debe ser reproducible, explícito, racional ordenado y objetivo. Además, el método está conformado por un conjunto de procedimientos, siendo estos sistematizados y racionales (Pérez, 2006). A continuación, se describen los métodos de investigación que pueden usarse para investigar sobre la evaluación del currículo.

2.1 Estudio de caso

El estudio de caso es un método de investigación empírica que permite investigar un fenómeno en un contexto real. Este método, permite analizar un objeto de estudio que responde a un contexto actual, empleando diversas fuentes como evidencia (cualitativas y/o cuantitativas) (Jiménez, 2012).

Hyett, Kenny, y Dickson (2014), indican que el método de estudios de casos es cada vez más popular entre los investigadores cualitativos; sin embargo, también es de uso en el ámbito cuantitativo. Yin (1989, citado por Martínez, 2006) considera al estudio de caso como un método apropiado para considerar temas nuevos de investigación, debido a que indaga acerca de un fenómeno en un entorno o contexto real, las fronteras que existe entre el contexto y el fenómeno no son claramente evidentes, se utilizan una diversidad de datos y, además, se pueden investigar desde un caso único, como también desde múltiples casos.

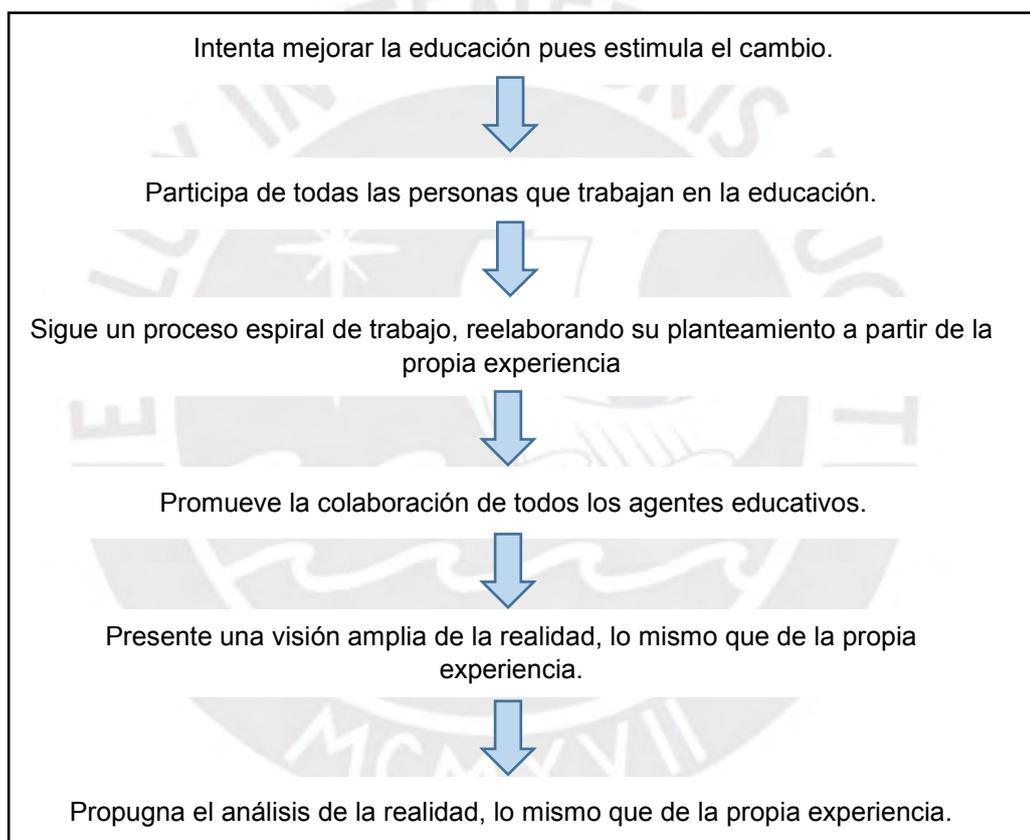
Asimismo, Gundermann (2001) sostiene que hay dos concepciones con relación a los estudios de casos de acuerdo a como se concibe en las ciencias sociales. Primero, un estudio de caso lo define su focalización en un caso singular; se menciona que no es un conjunto de procedimientos metodológicos, sino lo define el objeto de estudio. La segunda concepción, considera al estudio de caso no como un objeto de estudio, sino que permite el estudio de una entidad particular para alcanzar una comprensión más compleja y desarrollada, en la que permite desarrollar una teoría. Es decir, la finalidad de realizar investigaciones de casos puede ser intrínseca o instrumental, debido a que permite alcanzar una mejor comprensión de un caso particular que aspiran a ser un medio de descubrimiento y desarrollo dentro de un ámbito empírico de carácter más general.

2.2 La investigación acción

La investigación acción, es un proceso reflexivo y activo que exige una participación individual y colectiva de los sujetos, que vinculan la reflexión en la generación de nuevos conocimientos, en donde la acción transformadora y la formación continua de los actores de la investigación formen parte del proceso dinámico (Rodríguez, 2003). Asimismo, el objetivo principal de la investigación acción está relacionado a la transformación y el campo social educativo.

Dentro de nuestro contexto, a través de esta investigación acción, se busca que el profesor pueda investigar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas que permitan transformar la calidad de enseñanza - aprendizaje. Ello va a consistir que el proceso en el cual esté inmerso permita una retroalimentación y genere un reinicio en espiral en donde se enriquezca este proceso (Pérez, Galán y Quintanal, 2012). Esta investigación ha permitido desarrollar diferentes enfoques como son: la investigación acción del profesor, donde el docente busca profundizar y reflexionar a partir de los problemas pedagógicos en el cual se encuentra inmerso; la investigación participativa o colaborativa está orientado a conocer los problemas educativos cotidianos en su mayor amplitud, donde se buscará soluciones satisfactorias para los actores involucrados; y finalmente, la investigación cooperativa, donde estimula un trabajo cooperativo entre los participantes a lo largo del proceso.

Figura 5. Características la investigación-acción en el campo educativo



Adaptado de: "Métodos y diseños de investigación en educación", Pérez, R., Galán, A. y Quintanal, J., 2012, p. 484

2.3 Investigación etnográfica

La etnografía educativa corresponde a un método cualitativo, que está enmarcada en un paradigma interpretativo, cuyos aportes está orientados hacia el campo social y educativo. Parte del aporte de este método es obtener datos de

naturaleza descriptiva del contexto de estudio (Pérez, Galán y Quintanal, 2012). Las características más resaltantes de la investigación etnográfica es la observación de los eventos o fenómenos que se realizan de manera directa e “in situ”, para ello, el investigador debe tener una perspectiva holística por lo que obliga a recoger una gran cantidad de datos, por consiguiente, el trabajo de campo es una característica fundamental.

Por lo tanto, la etnografía puede ser considerada como un método descriptivo que permite registrar discursos y comportamientos. Asimismo, es necesario que este método emplee una diversidad de técnicas de investigación para el recojo de información como su análisis (Aravena et al., 2006). Además, Rodríguez (2003), lo indica como método debido a que describe grupos sociales en su ámbito natural o contextual y por su naturaleza, le permite ser emergente, abierta y flexible.

Aravena et al. (2006), sostienen que, en Latinoamérica, la investigación etnográfica ha sido utilizada para identificar y abordar los problemas en el campo de la educación. Siendo empleado para abordar aspectos como el fracaso escolar, el currículo oculto, incidencia en los procesos de enseñanza- aprendizaje, interacción pedagógica y didáctica, entre otros.

2.4 Método experimental

En el método de investigación experimental, el investigador manipula entre una o más variables independientes para generar efectos en la variable dependiente. Este proceso debe ocurrir en condiciones controladas, que permitirán evitar la distorsión de los resultados y obtener información confiable y válida. Además, para poder controlar que las condiciones de la investigación se encuentren óptimamente, es importante contar con un grupo control o testigo, es decir, un grupo que mostrará ser afectado por la variable independiente debido a que no se le aplicará a él (Rodríguez, 2003).

Monje (2011) sostiene que el método experimental determina las relaciones causa-efecto, por lo cual, los grupos experimentales de la investigación se

expondrán a estímulos que ejercerán un efecto particular. Asimismo, el grupo control es aquel que permitirá comprar resultados que se obtengan del grupo experimental.

2.5 Método ex post facto

El método ex post facto, no garantiza el control de las situaciones experimentales propias de la investigación. Es decir, este método también establece relaciones de causa-efecto al igual que el método experimental; sin embargo, la diferencia radica en que la causa se introduce en el proceso de investigación en un momento determinado y el efecto que ejerce se observará en algún tiempo después (Monje, 2011). Además, Rodríguez (2003) indica que este método proporcionará una aproximación de una mayor contextualización de la realidad. Actualmente, el método ex post facto es utilizado en diversos tipos de estudios, como son: descriptivos, correlacionales y causales.

2.6 Método de metaanálisis

El metaanálisis y las revisiones sistemáticas hacen referencia al proceso metodológico de la búsqueda de información con relación al problema de investigación planteado. Así también, surgen de la necesidad de valorar, sistematizar la información con la finalidad de encontrar una mejor evidencia ante una cuestión específica. Se define metaanálisis como la integración de los hallazgos a partir de un análisis de resultados individuales (León y Aguilera, 2001). Es por ello, que actualmente se conoce al metaanálisis como un método que permite sistematizar información de manera cualitativa y cuantitativa a partir de un grupo de artículos o informes de investigación. El proceso de investigación de este método, inicia con la elaboración de un protocolo, por lo cual, continúa con la ejecución del estudio y termina con un informe o reporte de investigación (León & Aguilera, 2001)

Trinidad y Jaime (2007), sostiene que el metaanálisis es un método para realizar una síntesis cuantitativa de las investigaciones realizadas, para luego llegar a una generalización sobre una hipótesis; en otras palabras, el metaanálisis es una

investigación sobre investigaciones. Asimismo, es un procedimiento estructurado debido a que debe integrar resultados de diversos estudios previos y, además, este método es empleado tanto en un enfoque cualitativo como cuantitativo.

2.7 Método de encuesta

Los estudios a través de encuesta particularmente facilitan la obtención de datos y son empleados para la predicción de un evento y su descripción; asimismo, es un método muy empleado en el campo educativo (Bizquerra, 2016). De acuerdo a esta propuesta, la encuesta presenta tres etapas de desarrollo: (a) teórico conceptual, en ella se plantea el problema de investigación, hipótesis y los objetivos; (b) metodológica, se selecciona la muestra de estudio, la definición de variables que serán objeto de estudios; finalmente (c) estadístico- conceptual, se incluye la elaboración del cuestionario y su codificación que permitirá establecer las conclusiones a la investigación.

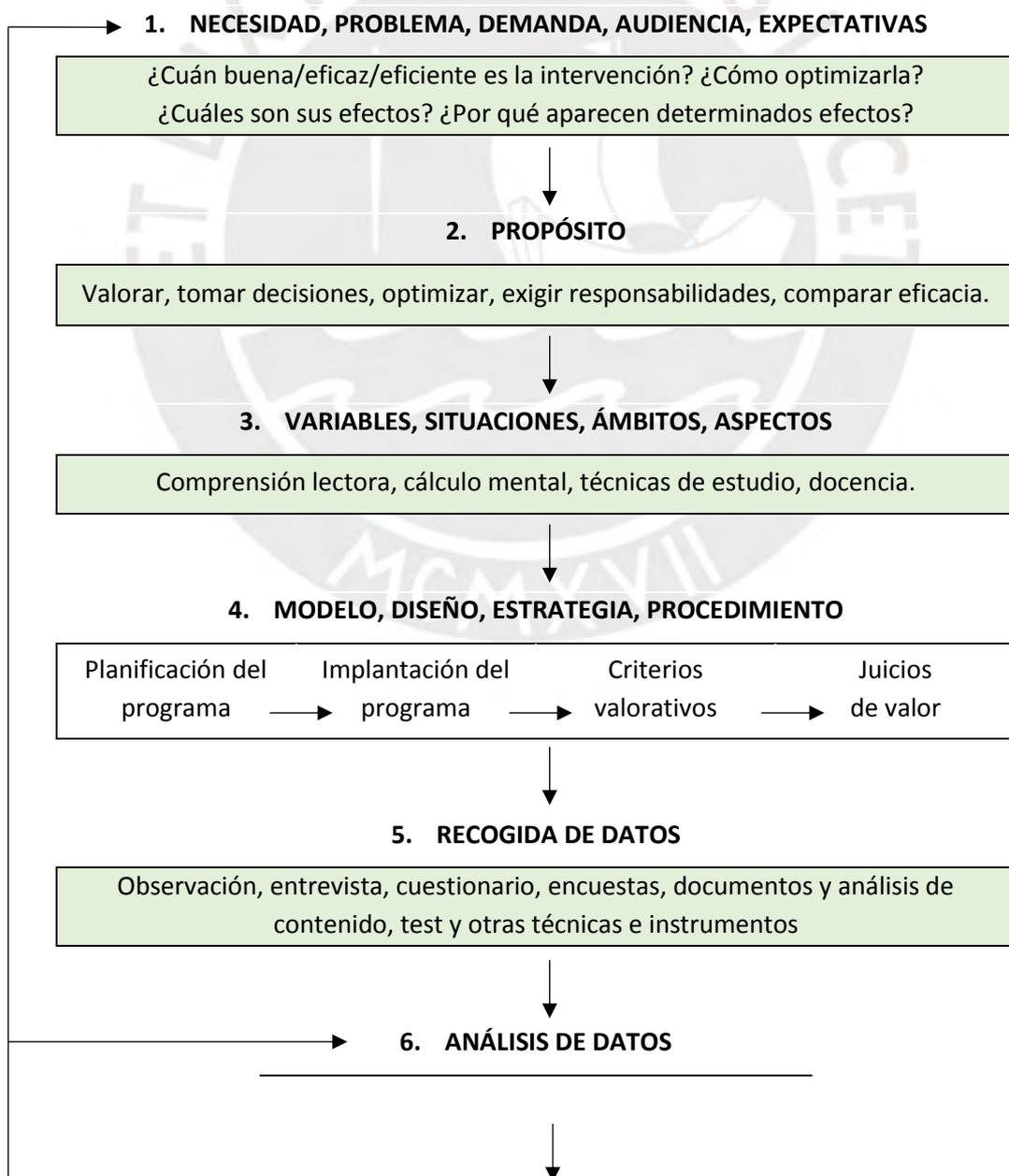
2.8 Investigación evaluativa

La investigación evaluativa se establece como una metodología que implica un proceso controlado, riguroso y sistemático con respecto a la información recogida y el análisis de información para la toma de decisiones. Se concibe como un proceso cuyo objetivo es aplicar procedimientos científicos que permita obtener evidencia fiable y válida a partir de un conjunto de actividades que permitan generar resultados concretos.

El proceso que direcciona la evaluación de programas es sistemático en el recojo y análisis de información válida y fiable, en el cual permite la toma de decisiones sobre el programa evaluado (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Según Suchman (1967, citado por Correa, Puerta y Restrepo, 2002) sostiene que la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada, en comparación a la investigación básica, debido a que no está orientado al descubrimiento del conocimiento, sino más bien, enfatiza principalmente la utilidad. Es decir, permite proporcionar información que orienta la planificación del programa y su desarrollo (Correa et.al., 2002).

Por lo tanto, el objeto de estudio de la investigación evaluativa es medir los efectos de un programa de estudios, con la finalidad de generar información que permita la toma de decisiones de acciones futuras para alcanzar las metas propuestas (Ponce, 2000). Es por ello, que la investigación evaluativa, es un proceso de juicio de valor que es explícito en la selección y definición del problema de investigación, el desarrollo y aplicación de los procesos de estudio.

Figura 6. Ejemplificación de fases de investigación evaluativa



Cuantitativo, cualitativo

7. PROCESO DE VALORACIÓN

Juicios positivos y/o negativos

Vías de acción

Toma de
decisiones

Tomado de: "Bases metodológicas de la investigación educativa", Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J., 1996, p. 243

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas e instrumentos de recojo de información, se emplean en los procesos de recolección de datos en una investigación cualitativa, cuantitativa o mixta. Para ello, es importante la selección previa del método, debido que la investigación responde a objetivos y al diseño del estudio. Además, la técnica implica una serie de procedimientos de actuación concreto y particulares que está asociado al método elegido (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996); mientras tanto, el instrumento de recojo de datos, es el mecanismo que emplea el investigador para recolectar y registrar la información (Monje, 2011).

A continuación, se explica en forma breve cinco técnicas.

3.1 Observación. La técnica de observación se basa en comprender las experiencias y el comportamiento de los actores de investigación en el contexto real. El objetivo es observar y registrar información en un medio poco estructurado sin alguna interferencia del investigador sin que afecte el desenvolvimiento natural de los participantes de la investigación (Monje, 2011). Asimismo, la observación es una técnica que permite un registro de información de manera sistematizada, confiable y válida. Una de las ventajas de esta técnica es de no ser obstructivas, es decir, el instrumento de medición utilizado no estimula el comportamiento de los actores del estudio (Behar, 2008).

3.2 Encuesta. A partir de la administración de una encuesta a una muestra de estudio se busca describir comportamientos, características, opiniones y actitudes de una población. Mediante la técnica de la encuesta se recopilan información que permiten analizarlos estadísticamente para describir tendencias sobre las respuestas y a la vez responder a la pregunta de investigación como la hipótesis. Además, se interpretan el significado de los datos, es decir, se relacionan los resultados obtenidos de los tratamientos estadísticos con relación a investigaciones anteriores (Creswell, 2005).

Según, Cerda (1991) menciona que esta técnica es de gran utilidad, capacidad y de múltiple aplicación en cualquier tipo de investigación que requiera un mayor flujo de información en una mayor área o sector poblacional.

3.3 Grupos focales. El grupo focal es denominado “focus group” o “Entrevista grupal exploratoria”. Esta técnica de recojo de información es propio de investigaciones cualitativas y orientado en estudios sociales, en el cual se focaliza en un tema específico. No obstante, el grupo focal lleva a un proceso de “discusión”, en el cual, mediante la interacción discursiva y las opiniones de los participantes permite recoger información. Asimismo, esta técnica involucra la participación de un número reducido de personas (entre seis a doce personas), que mediante un moderador o guía permitirá orientar que los participantes puedan expresar con libertad y espontaneidad el tema en discusión (Monje, 2011).

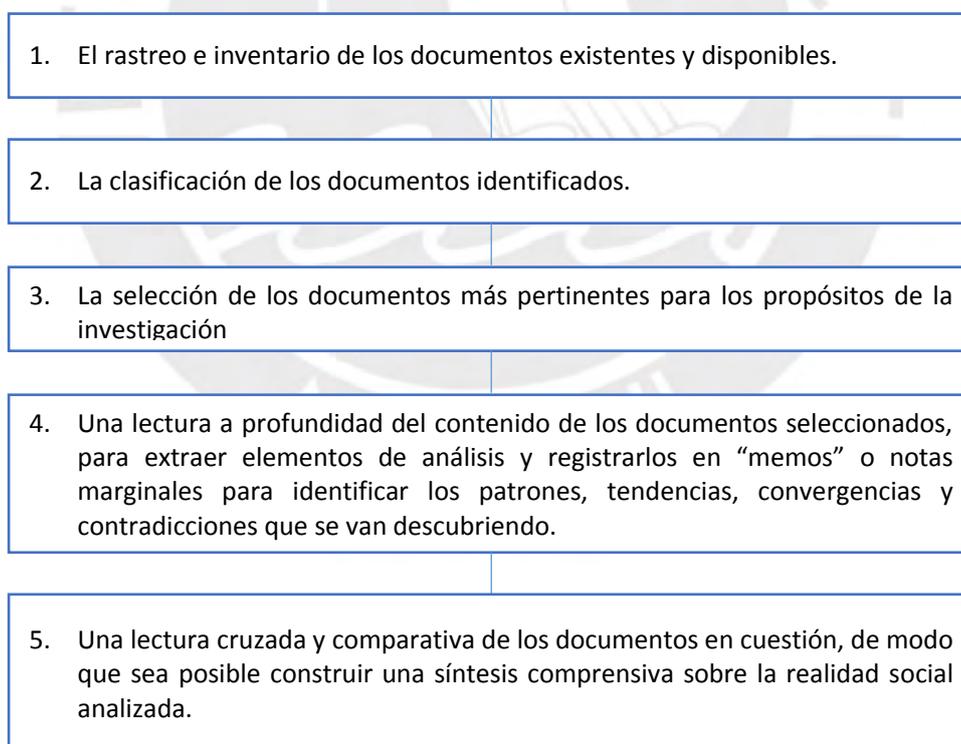
3.4 Entrevista. Una entrevista permite obtener datos mediante las respuestas otorgadas por los participantes, a través de preguntas generales, en donde luego el investigador transcribe la información registrada para su posterior análisis. En una investigación cualitativa, las preguntas suelen ser abiertas debido a que permite que los participantes puedan expresar sus respuestas sin restricciones. Sin embargo, podemos encontrar ciertas desventajas en los datos obtenidos, debido a que quizás se pueda obtener información falsa o también la presencia del investigador puede afectar la respuesta del entrevistado (Creswell, 2005).

Las entrevistas se dividen en no estructuradas o abiertas, semiestructuradas y estructuradas. Las primeras, se orientan a partir de una guía general de

contenido, por lo que el entrevistador tiene mayor flexibilidad en manejar las preguntas que se van a realizar. Mientras en una entrevista semiestructurada, se basa en una guía de preguntas preestablecidas; sin embargo, el entrevistador tiene la flexibilidad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información y precisar conceptos. Finalmente, la entrevista estructurada, el entrevistador sigue una guía de preguntas pre establecidas y específicas, por lo cual no habrá modificación alguna de ellas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.5 Análisis documental. Es considerada una técnica de recojo de información cualitativa, que permite mediante la sistematización y planificación de la examinación de documentos, obtener información fidedigna, práctica y perspectivas de quienes los han escrito (Bisquerra, 2016). Para ello, requiere de cinco etapas básicas para el recojo de información:

Figura 7. Etapas básicas del análisis documental como técnica de recojo de información



Tomado de: "Metodología de la Investigación Educativa", Bisquerra, R., 2016, p. 343-344

A continuación, se describen los instrumentos de recojo de información.

3.6 Notas de campo. Este instrumento es empleado en la observación y en el registro de información en las etnografías, el cual, consiste en una narración periódica y detallada acerca de hechos, observaciones y experiencias realizadas por el investigador. Es importante considerar que la información recogida debe conservar la objetividad, y eliminar los análisis subjetivos (Behar, 2008). Asimismo, el registro contiene memos teóricos, reflexiones surgidas de la observación de una conversación de los participantes del estudio. El registro de notas de campo requiere una gran selectividad de la información recogida por parte del investigador, debido a que debe priorizar ciertos datos en sus anotaciones. Para ello, se recomienda cuatro estrategias para el registro de datos: condensar los datos en palabras muy simples; elaborar un diario de campo que incorpore información acerca de las experiencias, confusiones, posibles errores, etc.; realizar anotaciones de los análisis e interpretaciones del estudio y, finalmente, describir con detalle las impresiones registradas durante el trabajo de campo (Bisquerra, 2016).

3.7 Guion de preguntas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), consideran que este instrumento de recojo de datos permite planificar, plantear los pasos, las fases que se desarrollan durante el proceso de la entrevista. El guion de preguntas que el investigador emplea, debe considerar la temática y las categorías de la investigación, que debe estar reflejado en las preguntas que se realicen según el tipo de entrevista. Es posible, que durante el estudio emerjan nuevas categorías de investigación y que deben considerarse, en tal sentido, es importante que durante el proceso de análisis se contemplen los datos fijo recolectados y emergentes (Troncoso y Amaya, 2017).

3.8 Cuestionario. Este instrumento incluye preguntas necesarias, concisas, claras y, sobre todo, evitar preguntas redundantes. Un cuestionario permite medir una o más variables a través de preguntas que sean congruentes al planteamiento del problema e hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El cuestionario puede estar conformado por preguntas abiertas o cerradas pre codificadas. Las preguntas cerradas son más sencillas en analizar, pero se requiere, que previamente se tenga en cuenta todas las respuestas posibles y a su vez sean mutuamente excluyentes para que no generen dudas al momento de responder. Las preguntas abiertas permiten que las personas entrevistadas puedan formular sus propias respuestas, pero esto generará un mayor esfuerzo en la codificación (Borrell y Rodríguez, 2008). Los objetivos de aplicar un cuestionario es poder traducir información de un conjunto preguntas específicas que fueron contestados por los participantes de la investigación. Además, se busca minimizar el error de respuesta mediante la adaptación de preguntas y en un formato que no genere confusión al responder.

Para realizar el diseño de un cuestionario, se recurre a la operacionalización de las variables del estudio. Es posible considerar cuestionarios pre existentes y adaptarlos al contexto o crear un cuestionario nuevo y previa validación de la misma. El objetivo del cuestionario es interpretar las variables que son objeto de la investigación, en preguntas concretas que proporcione información cuantificable y viable. Asimismo, los ítems y preguntas consideradas en el cuestionario pueden conformarse con respuestas de tipo: selección abiertas, escala de Thurstone, Lickert y Guttman (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz, 2008).

3.9 Guion de debate. Es un instrumento empleado en los grupos focales o grupos de discusión de larga duración. Este tipo de guion permite registrar detalles, los diversos puntos de vista de los participantes que forman parte de diferentes grupos de discusión y las observaciones que surjan durante la misma. Las características que presenta este instrumento es que se elabora con antelación, es específico, estructurado y muy concreto. A su vez, permite organizar la información obtenida, sistematizarla e interpretarla (Monje, 2011). Finalmente, el diseño metodológico de investigación suele inclinarse hacia un proceso operativo metodológico, por lo cual, dependerá del enfoque empleado y la finalidad del estudio, emplear durante el proceso del estudio diversos métodos, técnicas e instrumentos de recojo de información.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLOGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO I DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo explica y sustenta el diseño metodológico de la investigación y los resultados obtenidos. Se inicia describiendo el enfoque metodológico y el tipo de investigación, para luego presentar el problema de investigación, objetivo general, así como las categorías de estudio. Luego, se explica el método de investigación empleado, la técnica e instrumentos utilizados, el procedimiento para asegurar la ética en la investigación, técnicas para organizar la información recogida y finalmente el análisis de la información.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y TIPO

La presente investigación corresponde al enfoque cualitativo, de tipo documental y cuyo método de investigación es revisión de la literatura.

Sadín (2003), sostiene que la investigación cualitativa implica la producción de resultados que no han llegado por procedimientos estadísticos o mediante una cuantificación. Los datos pueden ser cuantificables, pero el análisis en sí mismo tiene que ser cualitativo. Además, Pérez (1994, citado por Sadín, 2003) menciona que este enfoque de investigación se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual permita tomar decisiones.

De acuerdo a lo mencionado, esta investigación, registrará, procesará y analizará datos cualitativos obtenidos a partir de la revisión de la literatura de los estudios empíricos sobre evaluación curricular.

La investigación es documental debido a que se sistematizan y analizan los artículos que den cuenta sobre estudios empíricos realizados a nivel de educación superior universitario.

Dulzaides y Molina (2004), consideran investigación documental como un proceso de sistematización realizado a partir de los documentos. Es decir, comprende un conjunto de operaciones intelectuales que permiten recuperar información de interés para su posterior procesamiento analítico - sintético. Igualmente, permite la interpretación de datos secundarios, es decir, los datos recuperados y registrados de otros investigadores presentados en las fuentes documentales estudiados (Arias, 2012).

Así mismo, Bernal (2006) menciona que este tipo de investigación consiste en el análisis de la información cuya finalidad será establecer relaciones posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema u objeto de estudio, como también, realiza una sistematización acerca de los aspectos teóricos y empíricos utilizando diferentes tipos de documentos en la que permite indagar, interpretar, analizar información de interés.

En tal sentido, la presente investigación busca recuperar información acerca de cómo se realizan las evaluaciones curriculares a través de los diseños metodológicos realizados en investigaciones de estudios empíricos. El proceso y sistematización de la información recogida a través de matrices, permite un oportuno procesamiento analítico – sintético de la información.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN E IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Brovelli (2001), menciona que la evaluación curricular ha alcanzado un menor desarrollo en cuanto al aspecto teórico como práctico y, ello es debido a la corta

historia de investigación en estos campos. Este aspecto mencionado se considera como una limitación, y se suma a ello la escasa bibliografía específica, la poca difusión y sistematización de las experiencias realizadas.

Cuando se refieren a evaluar problemas orientados a los procesos o estrategias metodológicas para realizar procesos de evaluación del currículo, se evidencia un conjunto de propuestas que presentan poca consistencia debido a la ampliación del concepto de currículo, los elementos que lo conforman, etc. (Brovelli, 2001).

Además, Díaz (2005) también menciona que una de las dificultades por la cual la evaluación curricular presenta un desarrollo de investigación sosegada, es debido a la ampliación y clarificación del concepto de currículo. A pesar que Lewy (citado por Díaz, 2005) afirma que los orígenes de evaluación curricular se dieron en los años cincuenta y este se vuelve en un campo independiente de las ciencias de la educación, el avance del desarrollo de la evaluación curricular fue desplazada por la evaluación de programas establecida por los años noventa debido a las reformas de políticas educativas. Esto último, surge debido que las instituciones educativas de educación superior se centran principalmente en la autoevaluación de los programas de estudios, que son parte de los mecanismos de su acreditación y evaluación (Trinidad, Flores y Rosas, 2017).

La evaluación curricular, inició perfilándose como una acción relacionada a los planes y programas de estudio, orientándose a dar cuenta de cada uno de sus elementos, por lo que esta perspectiva de estudiar con mayor profundidad algún elemento del currículo, dirige a comprender mejor la dinámica pedagógica del acto educativo. No obstante, el concepto de currículo fue complejizándose en el tiempo, por lo cual se consideraron otros elementos intrínsecos y extrínsecos del currículo, y viendo que a cuanto mayor sea el número de los elementos que se consideran en la evaluación, ello conlleva a orientar técnicamente la acción (Díaz, 2015). Al indicar que la evaluación curricular es concebida como una acción técnica, eso genera que el evaluador ofrece instrumentos para llenar la información y codificarlo. Stufflebeam y Shinkfield (1987, citados por Díaz, 2015), mencionan que el evaluador aplica instrumentos que elabora, codifica información a partir de los instrumentos empleados y finalmente elabora un informe

confidencial. Sin embargo, también se puede concebir a la evaluación curricular como una investigación englobada en el marco de las ciencias sociales. Esta perspectiva, considera al evaluador como un investigador, por lo que está obligado a construir un objeto de estudio, sostenida en un marco de investigación y que finalmente elaborará un informe de investigación.

De acuerdo al contexto descrito, la pregunta que guía la investigación es ¿Qué diseños metodológicos se han empleado en la evaluación del currículo de los estudios empíricos realizados en la educación superior a nivel universitario durante el periodo del 2008 al 2016?

De acuerdo a la revisión de literatura, los estudios de evaluación del currículum presentan dos tendencias, una orientada a la evaluación como una acción técnica y, por otro lado, considerada como un proceso de investigación enmarcada en el área de las ciencias sociales.

Los diseños metodológicos, particularmente, deben estar sustentados en posturas epistemológicas, ontológicas y conceptuales, que deberá responder a una coherencia interna del propósito del investigador. Según Salgado (2007), el diseño metodológico es la descripción de cómo se realizará la propuesta de investigación, la relación clara y concisa de las etapas como los pasos a seguir durante la intervención. Finalmente, la estrategia de intervención dependerá del tipo de estudio o enfoque que se elija porque de ello determinará el diseño de la investigación.

Expósito (2004) sostiene que las dificultades metodológicas realizadas durante los procesos involucrados en la evaluación de programas, pueden estar vinculados por la falta de claridad en el establecimiento de aceptaciones teóricas y prioridades de la investigación. Además, existe un intento de la formalización de modelos sobre la evaluación de programas en función de los objetivos de la evaluación como en las metodologías evaluativas. Las acciones del desarrollo de la evaluación que corresponden a los procesos evaluativos, es decir, establecer el valor de un programa educativo, el cómo emplear la información recogida, genera diferentes problemas de tipo ético. En ocasiones queda en manos del sujeto de

interés (equipo o personas a cargo del proceso de evaluación) y la decisión de la autoridad institucional, por lo cual, la producción científica sobre la evaluación de programas depende de personas ocasionales con escasa experiencia en el campo, esto genera que el proceso de evaluación de programas pierda su calidad científica como también su efectividad.

3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar los diseños metodológicos empleados en la evaluación del currículo de los estudios empíricos en educación superior a nivel universitario en el periodo 2008 al 2016.

4. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ESTUDIADAS

A partir del objetivo de la investigación, se determinó las categorías y subcategoría, que fueron delimitándose a partir de la información recogida en las investigaciones de los estudios empíricos de evaluación curricular.

Las categorías y subcategorías identificadas se muestran a continuación:

Tabla 2. Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
Diseño metodológico de los estudios empíricos sobre evaluación del currículo.	Enfoques de la investigación
	Métodos de la investigación
	Aspectos del currículo evaluados.
	Técnica e instrumentos de recojo de información.

Elaboración propia

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Para analizar los artículos de investigación sobre los estudios empíricos de evaluación del currículo, se ha considerado el método de revisión de la literatura. Este método es entendido como un proceso que permite seleccionar, organizar, analizar e interpretar mediante la sistematización de información de la literatura. Frink (2005, citado por Booth, Papaioannou y Sutton, 2012) define la revisión de la literatura como un método que identifica, evalúa y sintetiza información de interés a partir de las investigaciones producidas por diversos investigadores y académicos. Además, también lo considera como sistemática, explícita y reproducible.

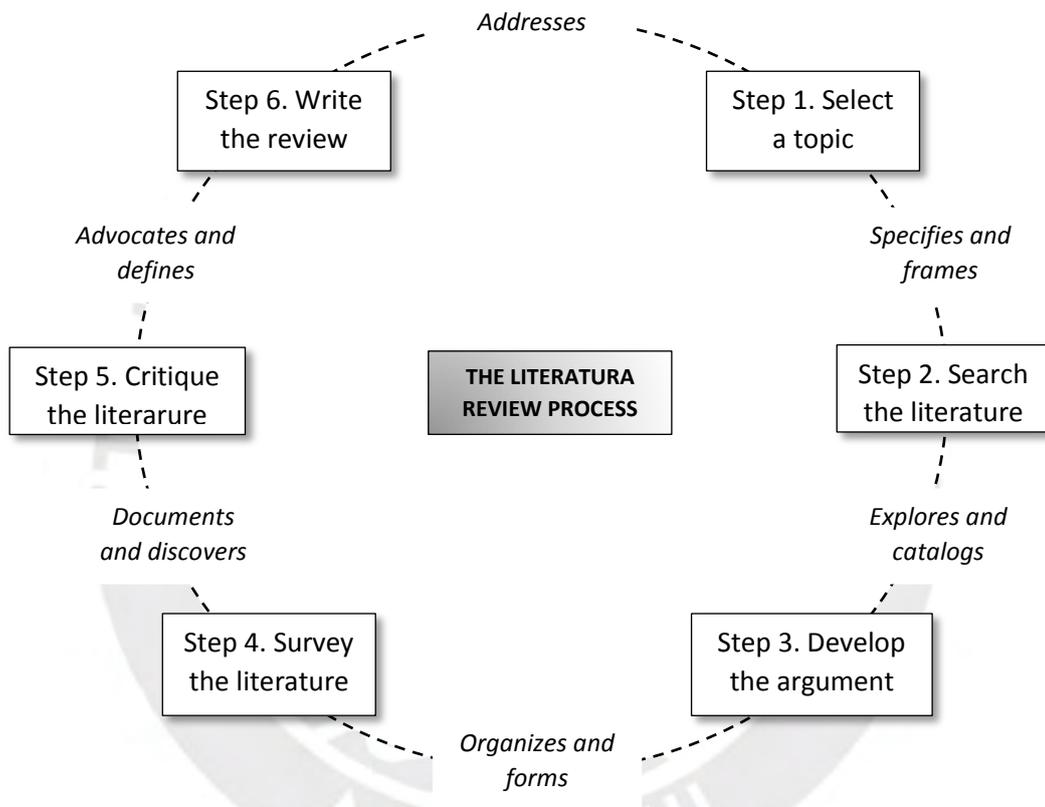
Machi & McEvoy sostienen que: “A literature review is a written argument that promotes a thesis position by building a case from credible evidence base on previous research”³ (2012, p.3). Así mismo, la revisión de la literatura presenta diferentes propósitos que dependerá de la naturaleza de la investigación; es decir, si la revisión permite resumir y evaluar el conocimiento existente sobre un tema en particular, se realizará una revisión de literatura básica debido a que su propósito es producir una posición sobre el estado de ese conocimiento. Sin embargo, si la naturaleza de la investigación permite descubrir un problema de investigación para un estudio más profundo se realizará una revisión avanzada de la literatura.

Cardona, (2002) menciona que el objetivo principal es situar el estudio en contexto para establecer un vínculo entre el conocimiento existente sobre el tema de interés con el problema de investigación y para ello, se recurrirá a la consulta de fuentes primarias o secundarias según sea la investigación. Son consideradas fuentes primarias aquellos informes o artículos de investigación en donde permite al investigador comunicar directamente al lector los métodos como resultados obtenidos en su estudio. Sin embargo, las fuentes secundarias son aquellas que recogen de forma sistematizada y resumida las investigaciones dirigidas por otros.

³ “Una revisión de la literatura es un argumento escrito que promueve una posición de tesis para construir un caso desde la base de una evidencia creíble en investigaciones previas”. Traducción propia.

En tal sentido, las fuentes empleadas en la presente investigación fueron primarias, debido a que la información analizada se obtuvo a partir de los artículos de los estudios empíricos seleccionados. Además, el modelo del proceso de revisión de la literatura propuesto por Machi & McEvoy (2012) fue utilizado en este estudio y en el cual, se constituye por 6 pasos que se muestran a continuación:

Figura 8. Modelo del proceso de revisión de la literatura



Tomado de: "The Literature review, six steps o success", Machi, L. y McEvoy, B., 2012, p. 5

5.1 Selección e identificación del tema de investigación. La presente tesis forma parte del proyecto de investigación denominado “Revisión de estudios empíricos sobre evaluación de currículos a nivel de educación superior universitario en el periodo 2008-2016”, está dirigido por la Mg. Lileya Manrique y promovido por la Maestría en Educación de la Mención Currículo de la Escuela de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La selección del tema de investigación, surge a partir de uno de los objetivos específicos del proyecto que corresponde en identificar y analizar los diseños metodológicos empleados en la evaluación del currículo de los estudios empíricos.

5.2 Búsqueda de los artículos de investigación de estudios empíricos. El proceso de la búsqueda de la literatura de los estudios empíricos se inició con la identificación de los criterios de inclusión, exclusión y la elección de las bases de datos. Así mismo, se identificó, delimitó y validó los descriptores empleados en la búsqueda de los artículos de investigación en las bases de datos trabajadas. Luego, se construyó las matrices de recojo de información y selección de los artículos de investigación preseleccionados. A continuación, se describe con detalle el proceso.

La consulta de fuentes primarias y secundarias de la investigación se debe realizar partiendo de la lista de descriptores. Las palabras claves pueden estar unidas con conectores lógicos identificados por el investigador (and, or, not) para que la búsqueda resulte más selectiva. Usualmente los conectores se utilizan cuando la información acerca del título y del autor es incompleta y/o el área de búsqueda es muy amplia (Cardona, 2002).

5.2.1 Bases de datos para la investigación. La búsqueda y recopilación de los artículos académicos de estudios empíricos se realizaron en las siguientes bases de datos:

- ESBCO a través de una plataforma de búsqueda unificada, los contenidos de colecciones suscritas por la Biblioteca (Sistema de bibliotecas de la PUCP).

- ERIC (Educational Resources Information Center, Departamento de Educación de los Estados Unidos). La plataforma que redujo la búsqueda con registros relevantes.
- Scielo. Permitió recuperar registros en español.

5.2.2 Criterios de inclusión y exclusión para la investigación.

a. Criterios de inclusión

- Periodo a considerar 2008 al 2016. Se delimitó el periodo desde el 2008 debido a que la base de datos ERIC solo permite la búsqueda de los artículos académicos en rangos de años muy amplios.
- Nivel de educación superior universitario.
- Idioma español e inglés.
- Artículos académicos de revistas arbitradas con acceso a texto completo

b. Criterios de exclusión

- Artículos teóricos o de sistematización de experiencias.
- Registros de conferencias o congresos, tesis, tesinas, artículos en libros, repositorios y en general artículos que no contenían como fuente una revista académica.

5.2.3 Identificación de descriptores. Cardona (2002), sostiene que el proceso de generar descriptores es un *proceso emergente*, debido a que el investigador empezará generando palabras claves o descriptores que surjan del conocimiento proporcionado por su experiencia. A partir de la ubicación de algunas referencias que pueden ser de su utilidad, el investigador modificará la lista inicial, eliminando e incorporando descriptores específicos y precisos consultando los *tesauros* de las bases de datos empleados.

- a. Descriptores de búsqueda en base de datos de la investigación. Los descriptores de búsqueda de los artículos académicos de estudios empíricos en las bases de datos utilizados fueron los siguientes:
- Descriptor en inglés: “Curriculum evaluation” AND “higher education”; “Curriculum evaluation”.
 - Descriptores en español: “Evaluación del curriculum” AND “educación superior”; “Evaluación curricular” AND “educación superior”; “evaluación curricular”; evaluación curricular AND educación superior; evaluación curricular.
- b. Validación de descriptores de búsqueda en base de datos. Se validaron los descriptores de búsqueda en la medida que permitieron elegir los posibles artículos que sean útiles para la investigación, evitando algunos descriptores que arrojaban cantidades inmanejables de fuentes, en la cual significaría que el tema era muy amplio y no permitía su delimitación. Además, estos descriptores se utilizaron en las tres bases de datos, obteniendo artículos coherentes para la investigación.

Tabla 3. Total de descriptores validados.

TOTAL DESCRIPTORES USADOS	DESCRIPTORES EXCLUIDOS	DESCRIPTORES VALIDADOS
20	13	7

Elaboración propia

5.3 Selección de los artículos del estudio. A partir de los descriptores validados, se identificaron 1657 artículos de acuerdo al descriptor utilizado en las bases de datos. Se pre-seleccionaron los artículos de los estudios empíricos a partir de la información evidenciada en el título y el resumen (Tabla 4).

	AÑO	AUTOR(ES)	TÍTULO DEL ARTICULO
1.			
	RESUMEN / ABSTRACT		

	LINK	
2.	RESUMEN / ABSTRACT	
	LINK	
3.	RESUMEN / ABSTRACT	
	LINK	

Tabla 4. Pre-selección de artículos según descriptores seleccionados de base de datos.

Elaboración propia

Finalmente, se pre-seleccionaron un total de 208 (Tabla 4) artículos de investigación de acuerdo al tema de interés (evaluación del currículo a nivel de educación superior universitario). Sin embargo, de los artículos pre-seleccionados de la base EBSCO, 12 de ellos coincidieron en más de un descriptor y 11 artículos fueron descartados de la investigación porque se inactivó el acceso libre. Por lo tanto, finalmente se obtuvo 187 artículos pre-seleccionados para su posterior evaluación según los criterios considerados en la Tabla 5.

Tabla 5. Número de artículos identificados y pre-seleccionados de acuerdo a los descriptores validados.

DESCRIPTORES VALIDADOS	BASE EBSCO		BASE ERIC		BASE SCIELO	
	Artículos identificados	Artículos seleccionados	Artículos identificados	Artículos seleccionados	Artículos identificados	Artículos seleccionados
“evaluación curricular” AND “educación superior”	54	7	0	0	0	0
“evaluación del currículum” AND “educación superior”	14	2	0	0	0	0
“evaluación curricular”	92	11	0	0	24	5
evaluación curricular AND educación superior	205	11	0	0	53	9
evaluación curricular	202	9	0	0	145	14
“Curriculum evaluation” AND “higher education”	443	55	0	0	0	0
“Curriculum evaluation”	76	18	336	67	13	0
TOTAL	1086	113	336	67	235	28

Elaboración propia

La Tabla 6 permite identificar de manera sencilla la presencia de diversos aspectos de interés como el campo de investigación o disciplina, problema y

objetivo de investigación, marco conceptual y teórico, variables o categorías y el diseño metodológico. La selección final de los artículos para su posterior análisis se realiza a partir de la información identificada en la tabla en mención y finalmente se seleccionaron 51 artículos (Anexo 1). En la Tabla 7 de muestra los artículos seleccionados según las bases de datos empleadas en la investigación.

Tabla 6. Artículos empíricos seleccionados para su análisis

AUTOR Y AÑO	LUGAR DEL ESTUDIO	NIVEL EDUCATIVO O DISCIPLINA DE ESTUDIO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	Marco conceptual/teórico/contextual	VARIABLES/ CATEGORIAS/ ASPECTOS	DISEÑO METODOLÓGICO

Elaboración propia

Tabla 7. Número de artículos seleccionados según las bases de datos.

BASE DE DATOS	ARTÍCULOS PRESELECCIONADOS	ARTICULOS SELECCIONADOS
EBSCO	87	28
SCIELO	18	5
ERIC	67	18
TOTAL	187	51

Elaboración propia

6. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Durante el proceso de investigación se aseguró los procedimientos éticos, es decir, se garantizó la rigurosidad y fiabilidad de la investigación con relación al

análisis de los diseños metodológicos de los estudios empíricos de la evaluación curricular en el nivel educativo superior universitario. Los artículos analizados en la investigación se obtuvieron a partir de las Bases de Datos, cuyo acceso es libre y abierto en línea en la Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Perú, por lo tanto, no se requiere los permisos previos.

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

La técnica de recojo de información empleada en la investigación, corresponde al denominado análisis documental, siendo esta un proceso que lleva a la sistematización, selección, organización, interpretación y análisis de la información de interés. (Pasamontes, Heras y Llena, 2013). Además, Arias (2012) sostiene que el análisis documental permite la investigación de diversas fuentes documentales con el propósito de generar o aportar en la creación de nuevos conocimientos.

El diseño de los instrumentos para el recojo de la información y análisis de los diseños metodológicos se realizaron siguiendo los procedimientos establecidos en la investigación, por lo cual permitió realizar los ajustes correspondientes para su posterior validación.

La matriz de recojo de información individual de los artículos seleccionados fue validada inicialmente por el equipo de investigación del proyecto mencionado. Asimismo, también fueron validadas por la Dra. Rosa Tafur, profesora principal del Departamento de Educación de PUCP y para orientar este proceso de validación, se consideraron los criterios de coherencia, claridad y funcionalidad, las cuales estaban consideradas en la hoja del juez. Asimismo, las matrices empleadas en la investigación también fueron validadas por los miembros del equipo de investigación, Mg. Lileya Manrique, Mg. Simone Do Cardo y Mg. María Estela Reaño. Así también, esta propuesta fue presentada en dos reuniones académicas con colegas invitadas por el programa, la Dra. Paula Pogré,

Universidad Nacional General Sarmiento de Argentina (octubre, 2017) y la Dra. Concepción Barrón Tirado, de la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM (setiembre, 2017). Ambas emitieron opinión favorable a la propuesta y plantearon algunas interrogantes que ayudaron a reorientar el proceso de análisis de los diseños metodológicos encontrados en las investigaciones de los estudios empíricos de evaluación del currículo.

A continuación, se presenta la matriz utilizada en el estudio, esta corresponde a una matriz individual de recojo de información.

a. Matriz de recojo de información de los artículos empíricos seleccionados

La matriz N° 1 tiene la finalidad de recoger información individual de diversos aspectos de los diseños metodológicos empleados en los estudios empíricos de la evaluación curricular en los artículos seleccionados. Este instrumento permite el recojo de información en cuanto al enfoque metodológico, el método de investigación, categorías o variables, muestra de estudio, técnica de recojo de información, etc.; información que está orientada a la categoría y subcategorías de la investigación.

Asimismo, la matriz incluye una columna denominada “Memo”, este espacio sirvió para registrar algún aspecto o información que el investigador considere relevante con relación al registro realizado, y que ayude a ampliar la comprensión de la información. Así también, el investigador puede realizar cualquier tipo de anotación propia que clarifique la data registrada.

Tabla 8. Matriz N°1– Análisis individual de los artículos seleccionados

Elaboración propia

8. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo con Flick (2013), indica que el análisis de la información describe que es el paso de los datos a una representación o significado. Asimismo, el análisis también puede orientarse en la comparación de semejanzas y diferencias de datos para desarrollar una interpretación analítica en el estudio. Según Thorne (2000, p. 69), sostiene, que “analysis also occurs as an explicit step in conceptually interpreting the data set as a whole, using specific analytic strategies to transform the raw data into a new and coherent depiction of the thing being studied⁴.”

En el presente estudio, se construyeron matrices de análisis grupal cuya información se organizó desde las matrices individuales. Los instrumentos de análisis de información son denominados: “Matrices N° 2 de análisis grupal de los

DATOS GENERALES DEL ARTÍCULO		
CÓDIGO	DM001-autor-año	
TÍTULO		
AUTOR(ES)		
Campo o disciplina de la investigación		
Problema de investigación		
Objetivo(s)		Memo:
DISEÑO METODOLÓGICO		
Enfoque metodológico de la investigación		Memo:
Método de investigación		Memo:
Categoría(s) o variable (s) y sub-categoría(s)	Categoría o variable:	Memo:
	Sub – categoría:	Memo:
Muestra de estudio	Descripción:	
	Criterios de selección:	
	País:	
Técnica de recojo de información		Memo:
Instrumento(s) para recojo de información		Memo:
Técnica de análisis de la información		Memo:
Limitaciones metodológicas reconocidas por el autor en el estudio		Memo:
Recomendaciones o consideraciones finales respecto/ referidas al diseño metodológico del estudio		Memo:

⁴ “el análisis también ocurre como un paso explícito en la interpretación conceptual del conjunto de datos como un todo, utilizando estrategias analíticas específicas para transformar los datos bruto en una representación nueva y coherente de lo que se estudia”. Traducción propia.

artículos seleccionados”, cuyo objetivo es organizar los datos encontrados en relación a las subcategorías de la investigación. En esta matriz de análisis grupal se registró información textual de los artículos de investigación analizados, siendo considerado como una evidencia que permitirá realizar comparaciones y análisis de las tendencias encontradas.

Las matrices de análisis grupal elaboradas, permitieron encontrar tendencias y relaciones lógicas para el análisis de los resultados. A continuación, se muestran las matrices empleadas:

Matriz 2.1 - Diferenciación de los enfoques de investigación empleados en los estudios empíricos.

Objetivo: Diferenciar los enfoques de investigación empleados en las fuentes de investigación.

ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN	FUENTES INVESTIGADAS*
Cualitativo	
Cuantitativo	
Mixto	

*En los recuadros se incluirá el código del artículo

Matriz 2.2 – Matriz de análisis de los diversos aspectos del currículo evaluados con respecto a las fuentes investigadas.

Objetivo: Diferenciar información de los diferentes aspectos del currículo evaluado teniendo las categorías del estudio con relación a los enfoques de investigación realizados.

ASPECTOS DEL CURRÍCULO EVALUADOS EN LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN*		
	CUALITATIVO	CUANTITATIVO	MIXTO
Programas de estudio			
Plan de estudio			
Currículo			

Perfil			
Diseño curricular			

*En los recuadros se incluirá el código del artículo

Matriz 2.3 - Matriz de los diferentes métodos empleados en los estudios empíricos con relación a los enfoques de investigación identificados.

Objetivo: Diferenciar información de los diferentes métodos empleados en los estudios empíricos con relación a los enfoques de investigación. Asimismo, para un mejor análisis de la información registrada, la matriz mostrada a continuación, permite relacionar que métodos se emplean con mayor frecuencia o predomina en un enfoque de investigación particular.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN *	ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN**		
	CUALITATIVO	CUANTITATIVO	MIXTO
Encuesta			
Entrevista			
Mapeo curricular			
Estudio de caso			
Revisión de la Literatura			
Documental			
Modelo CIPP			
Cuasi-experimental			
Triangulación (teórico – empírico – estadístico)			
Investigación evaluativa			
Meta-análisis			

* Métodos de investigación identificados según los artículos revisados.

** En los recuadros se incluirá el código del artículo

Matriz 2.4 – Matriz de las diferentes técnicas de recojo de información identificados en los estudios empíricos con relación a los enfoques de investigación identificados.

Objetivo: Diferenciar las diferentes técnicas de recojo de información identificados.

en las investigaciones con relación a los enfoques de investigación. Además, la matriz permite conocer que técnica de recojo de información ha sido empleado con mayor o menor frecuencia en los enfoques de investigación evaluados. Ello favorecerá un mejor análisis de la información recogida.

*En los recuadros se incluirá el código del artículo

Finalmente, se elaboró el instrumento denominado: “Matriz N°3 – Resumen de análisis grupal de los artículos seleccionados”, que permitió evidenciar los resultados detallados de la investigación. Además, la información mostrada será mediante citas textuales relevantes del estudio. En tal sentido, esta matriz de análisis relaciona diversos aspectos como el enfoque de investigación empleado en los estudios empíricos, así también, los aspectos evaluados (categorías del estudio), técnicas e instrumentos de recojo de información y razones por la cual se realizaron los estudios de evaluación curricular. Además, también se contempla los ámbitos relacionados con la evaluación del currículo, es decir, como se evalúa el currículo desde un ámbito interno o externo.

TÉCNICAS DE RECOJO DE INFORMACIÓN IDENTIFICADOS EN LAS INVESTIGACIONES	ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN*		
	CUALITATIVO	CUANTITATIVO	MIXTO
Encuesta			
Grupo focal			
Entrevista			
Análisis documental			



CAPITULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo da cuenta de los resultados, análisis e interpretación de la información obtenida a partir de los datos procesados y organizados en matrices de estudio. Comprende dos partes. La primera contextualiza los estudios empíricos analizados y, la segunda parte, se analiza los artículos tomando en cuenta las subcategorías del estudio.

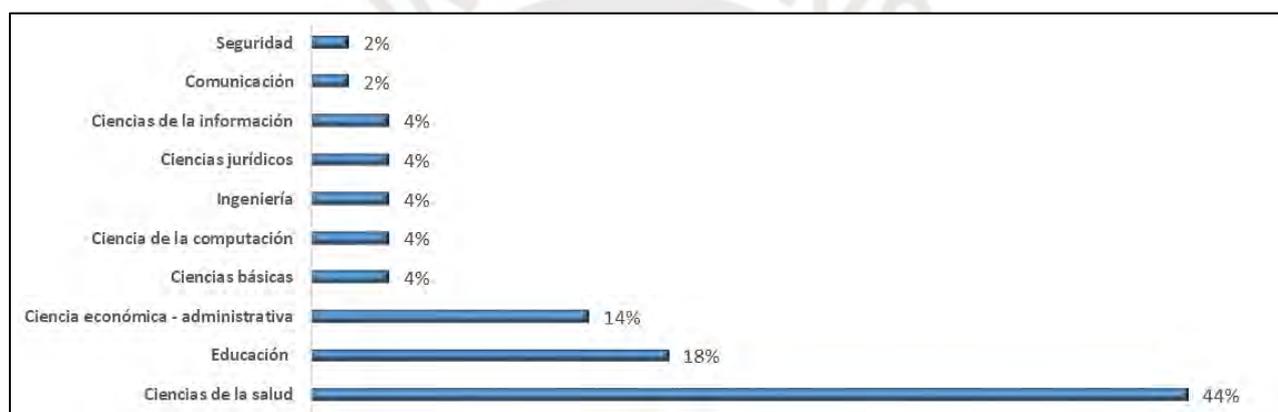
2.1 Artículos analizados

En total se ha analizado 51 artículos de estudios empíricos sobre la evaluación curricular correspondiente al periodo 2008 – 2016, destacando que el 38% está referido al año 2014. Apreciándose que no hay tendencias con relación a los años que han sido ejecutados. Llama la atención que el 40% de los estudios se han realizado en el campo de la salud y en menor proporción el campo de la

Educación (18%) y de las Ciencias administrativas (14%). Luego, de ello, el resto de artículos se han ejecutado desde otros campos disciplinares (ver figura 9). Quizás se deba a que, desde las exigencias de acreditación, las áreas salud y educación están obligados a revisar sus ofertas de formación y por ello, haya sido necesario evaluar planes de estudio, sin embargo, este aspecto señalado no se indica explícitamente en los artículos investigados.

Las carreras de salud presentes en los estudios empíricos se conforman por: Farmacia, Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Tecnología médica, Fonoaudiología, ciencias básicas médicas.

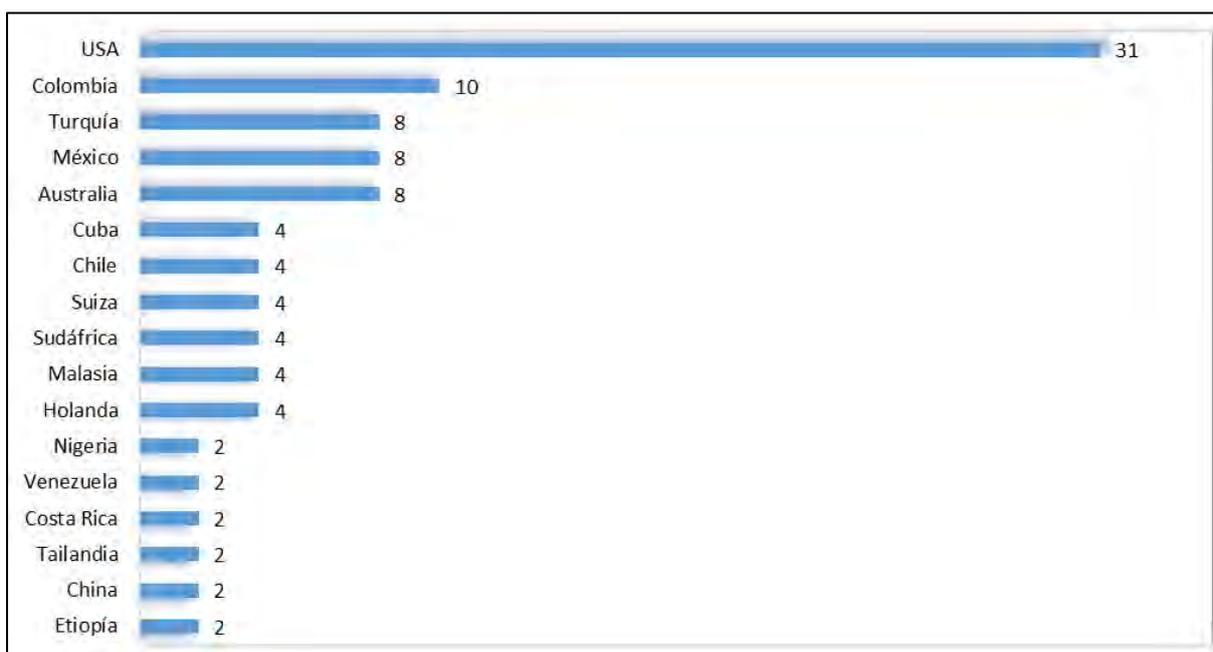
Figura 9. Porcentaje de los campos o disciplinas de la investigación



Elaboración propia

Otro aspecto a identificar, es el país o lugar donde se ejecutaron las investigaciones. Destaca Estados Unidos (31%), Colombia (10%) y el grupo de Turquía, México, Australia representa cada uno el 8%. El resto de países no supera el 4% (Ver figura 10).

Figura 10. Porcentaje de países identificados en la investigación



Elaboración propia

Cabe destacar, que los estudios se realizaron por diversos motivos. Un aspecto describe que, hoy en día, existe un proceso en cuanto al cambio en la educación, el cual, los programas de estudio deben estar orientados a desarrollar competencias. Es por ello que, actualmente existe una nueva orientación hacia los modelos educativos, por lo que es necesario realizar modificaciones y ajustes en los sistemas de evaluación como en las metodologías de enseñanza aprendizaje. Además, se sostiene la necesidad de establecer la pertinencia social y laboral del programa académico con relación a los egresados; así como, determinar a partir del juicio y experiencia de exalumnos, las demandas y necesidades de formación académica. Asimismo, hubo estudios que examinaron los elementos estructurales del currículo, y esto se debe a que en América Latina se han creado agencias de evaluación para garantizar la calidad de los programas, por cual, existe una necesidad de establecer procesos evaluativos para mejorar los planes e identificar y desarrollar aspectos positivos en los programas. También se indica que, debido a las demandas de la sociedad y las nuevas exigencias laborales, es necesario revisar los programas, planes de estudio, el currículo como tal, los perfiles y el diseño curricular para actualizar diversos aspectos importantes considerado por la institución educativa que realiza la investigación, por ejemplo: acerca de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes adquiridas en el pregrado.

Estos estudios son importantes porque permiten conocer cómo se abordaron las investigaciones de evaluación curricular a partir de los problemas identificados y entender cuáles fueron los diseños metodológicos que emplearon. De igual manera, también se puede reconocer que la mayoría de estudios se enfocó en evaluar principalmente los programas educativos en los diversos aspectos señalados anteriormente, que les permitiese la toma de decisiones para su mejora.

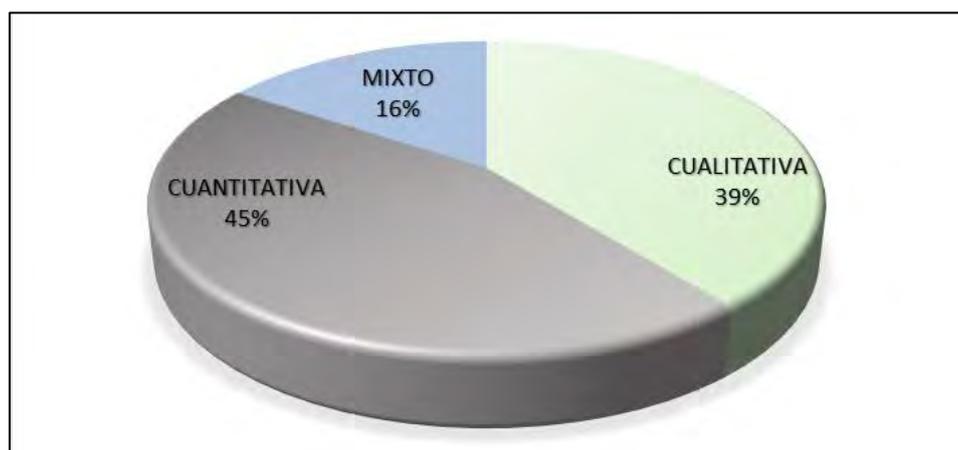
A continuación, se analiza el diseño metodológico de los estudios empíricos desde los siguientes aspectos: enfoques de investigación, métodos, categorías del estudio y las técnicas e instrumentos para recoger información.

2.2 El diseño metodológico de los estudios realizados sobre evaluación curricular

En todo trabajo de investigación, el problema y objetivos orientan la elección del enfoque, tipo y método de investigación. En tal sentido, de los 51 artículos, un 4%, enfocó los problemas de investigación en recoger la percepción de los estudiantes con respecto a la coherencia del perfil de egresado y profesional en relación al programa de estudios de la carrera profesional estudiada. Asimismo, el 78% significativo de artículos, se orientó a investigar sobre la coherencia interna de los programas y plan de estudios, por ejemplo, ¿Cómo organizan los programas de estudio de una carrera profesional en su formación pedagógica y musical en orden de créditos y asignaturas? (DM009-2015), ¿El plan o programa de estudio de una carrera profesional es coherente con sus objetivos? (DM025-2014)

Para responder esas preguntas, los estudios han sido predominantemente de enfoque cuantitativo, representando un 45% del total. Seguidamente, los enfoques cualitativos y mixtos figuran con un 39% y 16% respectivamente (Ver Figura 11).

Figura 11. Diferenciación de los enfoques de investigación empleados en los estudios empíricos



Elaboración propia

Sin embargo, del total de artículos, solo 18 fueron explícitos en el diseño metodológico al indicar el enfoque de investigación empleado. Se determinó el tipo de enfoque de los 33 artículos restantes a partir del método empleado y de la técnica de análisis aplicada en los estudios empíricos.

De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2014), mencionan que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos que se fundamenta en la medición de los eventos estudiados, por lo cual estos deberán ser observables y cuantificables. En tal sentido, se pueden citar los siguientes artículos más representativos que señalaron el enfoque cuantitativo para la evaluación curricular:

La recolección de la información se fundamentó en la aplicación de instrumentos de medición cuantitativa ... (DM004-2016, p. 527).

This quantitative study gives a picture of student perceptions about their science skill set as they are about to enter their next stage in life after their undergraduate degree. (DM030-2014, p. 947).

The quantitative research model is utilized. The descriptive model was put into practice which simply supplies reviews about the study group and describes the situation which the data show (Trochim, 2002). (DM042-2016, p.468)

Con relación a los hallazgos obtenidos, se indica que la razón por la cual se orientan a un enfoque cuantitativo, es debido a la necesidad de cuantificar los datos registrados y realizar mediciones de los eventos evaluados mediante el uso de instrumentos de medición cuantitativa principalmente.

Asimismo, los estudios con enfoque cualitativo, permiten desarrollar nuevas preguntas e hipótesis durante la investigación, en tal sentido, existe un dinamismo en el rediseño de las preguntas. Según Hernández, Fernández & Baptista (2003), este enfoque se basa principalmente en métodos de recolección de datos no estandarizados ni tampoco preestablecidos completamente. Es por ello, que los investigadores de estudios cualitativos, utilizan técnicas para recolección de datos como la observación no estructuradas, revisión de la literatura, entrevistas, evaluación de experiencias personales como también discusiones en grupo (focus group). De acuerdo a lo mencionado, los siguientes artículos sostienen haber empleado un enfoque cualitativo en su investigación:

In the study, a qualitative research design with a focus group interview was used. (DM062-2012, p. 26)

This qualitative case study supports the views (1) that assessment tasks provide significant skills practice and performance opportunities for students; (2) that assessment provides students with important cues about what type of learning is valued; and (3) that review of assessment practices across the curriculum can provide important information for curricular reform. (DM056-2008, p. 60)

In phase one and two, we defined essential learning objectives based on qualitative interviews with school stakeholders and diversity literature. (DM055-2016, p. 541)

Their comments were qualitatively analyzed to provide a guideline in producing a utility and meaningful manual, lesson plans and set of activities in teaching and learning this topic. (DM043-2012, p. 236)

Si bien es cierto, en los artículos de corte empírico investigados no indican de manera explícita la razón por la cual la investigación se orienta hacia un enfoque cualitativo, de acuerdo a los hallazgos, se puede evidenciar que los estudios emplean métodos cualitativos como, por ejemplo, entrevistas en general, focus group, estudios de casos para investigaciones exploratorias. Así también, utilizan instrumentos de recojo de información relacionados a estos tipos de métodos.

En base a las investigaciones analizadas que presentan un enfoque mixto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que, con la finalidad de superar la conceptualización, se concibe la posibilidad de unir ambos enfoques a través de la triangulación del proceso. La triangulación es complementaria, es decir, traslapa enfoques (cualitativo y cuantitativo) y en una misma investigación se puede mezclar diferentes facetas del fenómeno del estudio, como también los métodos empleados.

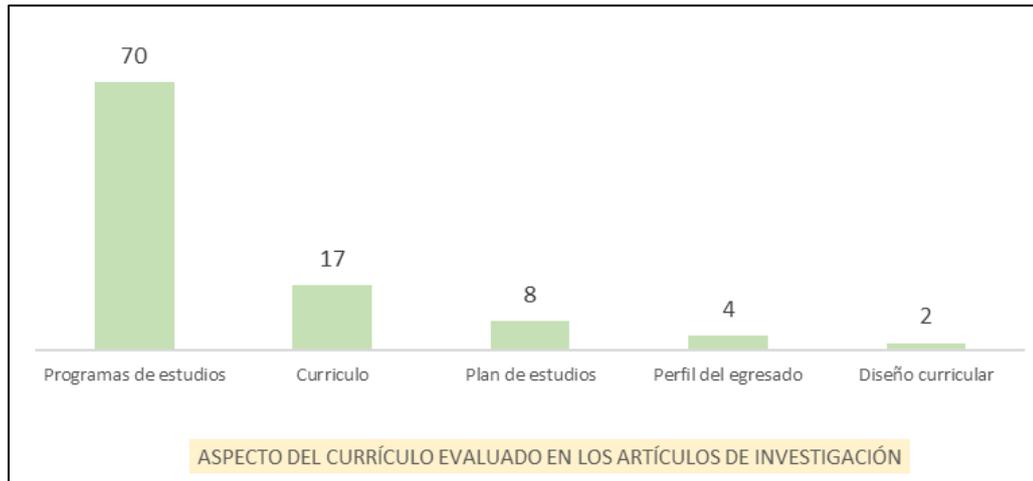
Es una investigación de corte cualicuantitativo y los métodos utilizados fueron teóricos, empíricos y estadísticos. (DM036-2014, p. 540)

By combining qualitative statements with comparable quantitative ratings and students' perceptions together with those of their teachers, we have tried to draw a balanced image of the learning outcomes of our programme. (DM049-2016, p. 48)

Cabe resaltar que las investigaciones de enfoques mixtos, emplean métodos cualitativos como cuantitativos a través de una triangulación metodológica como describe Hernández, Fernández y Baptista (2014). Esta triangulación hace uso de diversos métodos de investigación que responden hacia un mismo objetivo. De acuerdo a lo que describe el artículo DM036-2014, emplea diversos métodos, teórico, empíricos y estadísticos, resaltando la importancia de la triangulación metodológica. Finalmente, DM049-2016, describe la necesidad de emplear métodos cualitativas y cuantitativas para investigar las percepciones de los estudiantes y maestros para la evaluación curricular del programa de estudio.

Con relación a los aspectos considerados en la categoría del estudio, según los problemas de investigación, predominaron las evaluaciones de programas de estudio (70%). Seguidamente se ubica el currículo (17%), plan de estudio (8%). Finalmente, los aspectos menos investigados fueron: el perfil del egresado y el diseño curricular (Ver Figura 12).

Figura 12. Porcentaje de los aspectos del currículo evaluado según las fuentes investigadas



Elaboración propia

De acuerdo a lo indicado, el programa de estudio es el aspecto más evaluado y cuyas razones serán englobadas de acuerdo a la finalidad de la investigación de la evaluación curricular, es decir, orientado hacia una racionalidad técnica, interpretativa o crítica.

De los programas de estudio, el 73% (27) han tenido la finalidad de evaluar el currículo desde la racionalidad interpretativa, es decir, para comprender mejor el currículo con respecto a su funcionamiento, el rol de actores en la práctica (docentes, alumnos o exalumnos, empleados). Sin embargo, en los otros aspectos evaluados (Plan de estudios, currículo, perfil de egresado y diseño curricular) no muestra una diferencia significativa entre las tres finalidades mencionadas anteriormente en comparación a los hallazgos encontrados en los programas.

A continuación, se muestran los artículos que orientan la evaluación del currículo de acuerdo a la racionalidad interpretativa:

Medir la percepción de los egresados y empleadores acerca de la pertinencia de la formación de Magísteres en Administración, para determinar su importancia en el desarrollo y potencialización de las competencias directivas y gerenciales necesarias para lograr organizaciones perdurables en entornos complejos. (DM014-2013, p. 203)

...describir y analizar el impacto social de los graduados de los programas de pregrado y posgrado de la Fundación Universitaria Católica del Norte... (DM029-2011, p.83)

More precisely, this research aims to explore the perceptions of graduating science students of the skills they develop as part of a science programme, their importance, their inclusion in the programme, and their confidence with the skills. (DM030-2014, p.932)

Evaluar la calidad del programa de la Maestría en Educación Médica, atendiendo a los aspectos relacionados con la pertinencia, estructura organizativa y académica del currículo y la calidad del proceso docente educativo. (DM036-2014, p.539)

Conocer a través de egresados, en qué medida las competencias declaradas en el perfil son logradas durante la formación. (DM039-2015, p.435)

Seguidamente, se indican los artículos evaluados de acuerdo a la racionalidad técnica:

Los estudios de seguimiento de egresados son fundamentales para valorar la pertinencia de los programas que brinda una institución y su propósito es la retroalimentación curricular y la evaluación institucional. (DM035-2014, p.145)

Realizar una evaluación del programa o plan de estudios Misión XXI, con la finalidad de llegar a una toma de decisiones para su mejora. (DM006-2014, p.186)

...evaluate the education program, provide information to make decisions on its ability to comply with mandates from the state education department, and develop or improve the program.... (DM010-2013, p. 1)

The purpose of academic program assessment is to provide information that informs decision making and leads to improvements in instruction, programs, and services, and thus, student learning (Palomba y Banta, 1999). (DM033-2016 p.37)

Con relación a los hallazgos encontrados, se puede evidenciar, que, la razón por la cual el mayor número de investigaciones de evaluación curricular se orientaron principalmente a evaluar los programas, planes de estudio y el currículo, se debe a la misión de adaptar a las necesidades de la población, responder al contexto actual, mejorar a partir de las demandas profesionales e investigaciones de campo, comparar la calidad educativa de diversas carreras y principalmente, obtener información para la toma de decisiones en el mejoramiento del programa y satisfacer las necesidades de los estudiantes, respondiendo así una evaluación curricular orientado hacia la racionalidad técnica e interpretativa. Además, la mejora del programa permitirá la inserción de nuevos conocimientos científicos,

tecnológicos, así como actitudes y habilidades que se adapten a las necesidades de la población y a su desarrollo profesional.

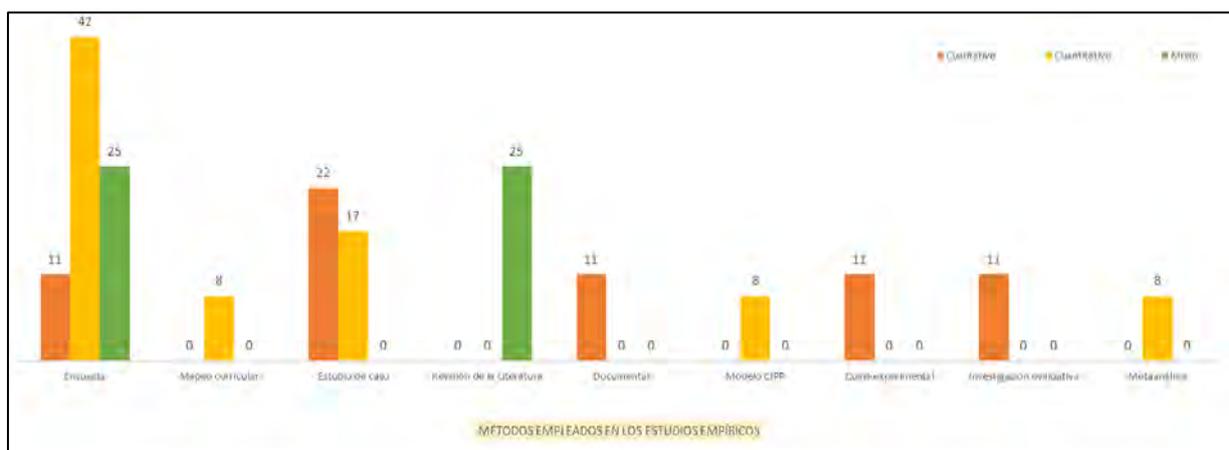
Asimismo, indicar que de acuerdo al enfoque metodológico empleado en las investigaciones que evaluaron los diversos los aspectos del currículo, cabe destacar que se encuentran presentes en tres enfoques, el enfoque cuantitativo fue empleado principalmente en la evaluación de programas de estudio en comparación al perfil y currículo. El enfoque cualitativo es abordado en las evaluaciones de los cuatros aspectos del currículo investigados. Mientras el enfoque mixto fue considerado en las evaluaciones curriculares de los programas de estudio (7 artículos) y currículo (1 artículo). Finalmente, se puede evidenciar que no existe una predominancia o una relación directa con respecto al enfoque de investigación empleado y los aspectos del currículo evaluado.

Respecto a los métodos de investigación utilizados, se puede demostrar que la encuesta ha sido el más utilizado en los estudios cuantitativos en un 42%, siendo seguido por los estudios de caso (17%). Cabe resaltar y aclarar, que en las investigaciones se menciona a la encuesta como un método de investigación.

Asimismo, en los estudios de enfoque cualitativo, predominó el método de estudios de casos (22%), seguido por el método documental, encuesta, modelo CIPP, cuasi experimental e investigación evaluativa.

Las investigaciones con un enfoque mixto, predominaron en un 25 % los siguientes métodos: encuestas, entrevistas y revisión de la literatura (Ver Figura 13).

Figura 13. Porcentaje de métodos empleados en los estudios empíricos según los enfoques de investigación identificados



Elaboración propia

Cabe resaltar que, siendo una investigación orientada a analizar los diseños metodológicos en estudios de evaluación curricular, se esperaba encontrar una mayor tendencia en cuanto a la incorporación de modelos de evaluación curricular como métodos de investigación; sin embargo, solo se identificó un artículo (DM042-2016) cuya investigación cuantitativa empleó el modelo CIPP como métodos de investigación del currículo. Con relación a lo mencionado por Díaz (2015), indica que la evaluación curricular presenta dos tendencias, una acción técnica debido al mayor número de elementos del currículo (intrínsecos y extrínsecos) que considera la evaluación, y, por otro lado, se puede concebir a la evaluación curricular como una investigación englobada en el marco de las ciencias sociales. Esta perspectiva, considera al evaluador como un investigador, por lo que está obligado a construir un objeto de estudio, sostenida en un marco de investigación y que finalmente elaborará un informe de investigación. Es por ello, que las tendencias de las investigaciones de los estudios empíricos se han abordado más hacia un marco de investigación hacia las ciencias sociales y no técnico, por lo que se evidencia un solo artículo que empleó el modelo CIPP como modelo de evaluación curricular.

Según Mateo (2000) plantea que el propósito del modelo CIPP es identificar, obtener información descriptiva para servir en la orientación de la toma de decisiones y en la reformulación de los cambios pertinentes. Glatthorn et al. (2012) sostienen que este modelo proporciona un medio para comprender mejor los componentes del programa y generar datos relacionados en las siguientes etapas de operación del programa: a) evaluación de contexto; b) evaluación de los insumos; c) la evaluación de procesos; d) la evaluación del producto. Por tal motivo, la razón por la que se empleó en modelo CIPP en el artículo fue el siguiente:

The reason for utilizing this model lies in its feasibility in foreign languages programs and its variety of evaluation forms such as context, input, process and product evaluation (Karataş and Fer, 2009). What is more, the CIPP Model enables practitioners to comprehend the curriculum better by focusing on simplification of

ascertaining program constituents (Ruhe and Boudreau, 2012). (DM042-2016, p. 467)

De acuerdo a lo descrito anteriormente, gran parte de los estudios empíricos de evaluación curricular, emplearon métodos de investigación como parte de los diseños metodológicos y no modelos de evaluación curricular, siendo este una opción metodológica para la investigación del currículo. En tal sentido, a continuación, se analizan los métodos empleados en los artículos analizados.

Con relación al método de estudios de caso, Hyett, Kenny, y Dickson (2014), mencionan que este método suele emplearse en estudios con enfoques cualitativos y cuantitativos. Este método permite alcanzar una mejor comprensión de un caso particular, en la que aspiran a ser un medio de descubrimiento y desarrollo dentro de un ámbito empírico de carácter más general (Gundermann, 2001). Por lo tanto, son 4 artículos que emplearon el método en mención: DM054-2013, DM055-2016 y DM056-2008 fueron los siguientes:

Preparation for course assessment interviews. In both case studies, the capstone internship was not included in the assessment, because each student's experience in that course was different. (DM054-2013, p. 37)

We combined aspects of a pragmatic design with aspects of a case study design (DM055-2016, p. 546)

This review of assessment practices adopted a qualitative case study method. (DM056-2008, p. 64)

De acuerdo a la información evidenciada, los métodos de estudios de caso son empleados con la finalidad de proporcionar información de un contexto no explorado (Gundermann, 2001). Según lo descrito en el artículo DM007-2015, el método de estudio de caso, ha tenido la finalidad de explorar la relación de las creencias acerca de la eficacia con las características de los estudiantes, de esta manera, se logrará medir las percepciones de autoeficiencia de los estudiantes de la facultad de medicina. En este artículo, proporciona una breve descripción de plan de estudios de investigación de cinco años para conocer el contexto en este estudio de caso.

Asimismo, en algunos artículos mencionan a la encuesta como un método de investigación. Algunos autores lo consideran como un método debido a que adopta un diseño metodológico (Bisquerra, 2016). Los estudios a través de encuesta particularmente “son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno” (Bisquerra, 2016, p. 223). De acuerdo a lo descrito, de los artículos analizados que indican haber utilizado la encuesta como método fueron los siguientes:

Mediante la aplicación de encuestas aplicadas a los dos grupos participantes elegidos con el objeto de recolectar la información requerida para medir la percepción de la pertinencia del objeto de estudio (DM014-2013, p. 211)

Second, the survey method was the only method used to collect the required data. Although this method allows the collection of data from more respondents, at times detailed enquiries cannot be made in the form of questionnaires. (DM032-2014, p. 20)

The research method used for this study is a survey design in nature. (DM052-2015, p. 17)

The fundamental approach applied in this study to evaluate the financial education curriculum in the School of Business is the survey method ... (DM053-2011, p. 76)

En los hallazgos mostrados, se evidencia que la encuesta se describe como un método de investigación y no como una técnica de recojo de información. La información descrita en los artículos de investigación de estudios empíricos no explica las razones por el cual la encuesta es empleada como un método. Por lo tanto, se puede evidenciar en el artículo DM052-2015 que el método usado en la investigación es la encuesta.

Finalmente, el metaanálisis como método, también fue considerado solo en un artículo de investigación. El artículo DM026-2009, menciona que:

Our hypothesis is that it may have to do with the extent to which, in the various types of schools, knowledge acquisition is valued as a goal in its own right (Type 1, Type 2, Type 3, hybrid). Because of these variations in the way in which PBL is understood and implemented, it is, in our view, for the time being more illuminative to study effects of a single school with a crystallized curriculum of a particular type,

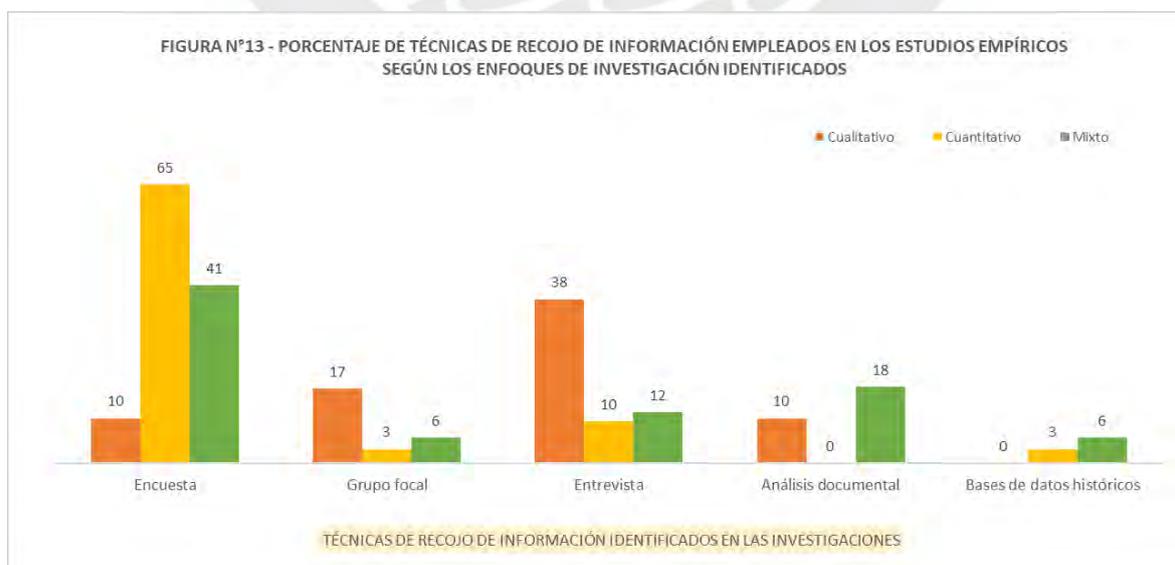
invariant over different comparison studies, than to meta-analyze effects of one-shot studies from schools with widely different interpretations of PBL. p. 231

Como método, permite sistematizar información de manera cualitativa y cuantitativa a partir de un grupo de artículos o informes de investigación (León y Aguilera, 2001).

Seguidamente, la técnica de recojo de información que se empleó con mayor porcentaje en los estudios cuantitativos fue la encuesta (65%), seguidamente la entrevista (10%), las bases de datos históricas (3%) y los grupos focales (3%). Además, en los estudios cualitativos, predominó la entrevista en un 38%, seguido por el grupo focal (17%), análisis documental (10%) y encuesta (10%) (Ver Figura 14).



Figura 14. Porcentaje de técnicas de recojo de información empleados en los estudios empíricos según los enfoques de investigación identificados



Elaboración propia

Por lo tanto, se puede evidenciar una tendencia en cuanto a las técnicas de recojo de información con respecto al enfoque de investigación empleado. Resaltando que las investigaciones de enfoque cuantitativo predominan el uso de encuestas, mientras que la entrevista se aplica en investigaciones cualitativas principalmente.

A continuación, se muestran los artículos que indican haber empleado esta técnica de recojo de información:

The purpose of the survey was to collect their views about their participation in the ICT IBL program, and that information about the development of graduate skills by students would be solicited, together with their perceptions of the outcomes from the program. (DM002-2013, p.58)

..this survey was sent directly to graduate program coordinators of the identified institutions, who possessed or had access to the most comprehensive information on the graduate programs. (DM019-2013, p.197)

The use of a survey on student perceptions of their skills has several advantages for curriculum reform. First, student surveys focused on a particular programme taught within an institution provide valuable information for short-term curriculum changes. (DM030-2014, p. 948)

They were also notified that they would be asked to complete the survey again upon graduation in order to collect data for the improvement of the curriculum. Finally, an invitation letter and survey were emailed to all seniors and graduates. (DM046-2009, p.165)

The research was a survey of students' response to curriculum review of Christian Religious Studies. According to Nzewi (200t), a descriptive survey research design is mainly concerned with describing events as they are without any manipulation of what is being studied. (DM048-2015, p. 221)

A survey was conducted amongst 312 student physiotherapists in their final year of study during 2007 from all eight South African universities where physiotherapy was offered as an undergraduate program. (DM058-2010, p.943)

Con relación a los hallazgos obtenidos, gran parte de los artículos solo indican a la encuesta como una técnica de recojo de información. Sin embargo, en otros mencionan la razón de su aplicación en la investigación; por ejemplo, la encuesta permite recoger información de los estudiantes acerca de los programas y plan de

estudios, como se indican en los artículos DM002-2013, DM019-2013, DM046-2009, DM048-2015 y DM058-2010.

Asimismo, los artículos DM002- 2013 y DM030-2014, sostienen que la encuesta también permite recoger información sobre el desarrollo de habilidades alcanzadas mediante los programas de estudio a través de las percepciones de los estudiantes, identificar áreas de mejora o deficiencia curricular cuya información es valiosa para realizar cambios curriculares a corto plazo.

Con respecto a la segunda técnica de recojo de información que se utilizó con mayor frecuencia en los artículos de evaluación curricular fue la entrevista. Los siguientes artículos DM001, DM002, DM003, DM016, DM055, DM062, DM063, sostienen haber empleado la entrevista como parte de su investigación:

Semi-structured interviews. There are different taxonomies related to the interviews which are a type of data collection technique in qualitative studies. (DM001-2009, p. 68)

The interview questions were drafted after reviewing the outcomes for the program. (DM002-2013, p. 59)

A semi-structured interview format was devised for faculty member interviews. Each session was conducted by 2 interviewers, who had reviewed all course materials prior to the interview. (DM003-2010, p. 59)

The efficacy of the curriculum content and instructional methods was evaluated using a structured individual feedback interview conducted. (DM016-2013, p. 561)

The study consisted of three phases, carried out in consecutive steps: an exploratory phase, consisting of qualitative interviews with stakeholders ... (DM055-2016, p. 546)

Standardized open-ended interviews were used in this study. Participants were always asked identical questions, but the questions were worded so that responses are open-ended (Gall, Gall, y Borg, 2003). (DM062-2012, p. 27)

Face-to-face interviews were conducted with nine graduates holding managerial positions in various public and private firms to get their views on quality and relevance of the MBA programme. (DM063-2011, p. 115)

De acuerdo a los hallazgos descritos, según el artículo DM001-2009, la entrevista semiestructurada permite recoger data de estudios cualitativos y de acuerdo con Creswell (2005) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan, que particularmente las entrevistas abiertas y semiestructuradas se emplean en estudios cualitativos debido a que permiten a los participantes expresarse sin restricciones y el entrevistador tendrá mayor flexibilidad en generar preguntas adicionales para recoger mayor información. Además, de acuerdo a las razones por la cual se emplea la entrevista en estas investigaciones, permite recabar información relacionado con la medición de habilidades (DM002-2013) y obtener puntos de vista sobre la calidad y relevancia de programas (DM063-2011). Las entrevistas realizadas particularmente se generaron a estudiantes y egresados de los programas investigados.

Finalmente, según los instrumentos de recojo de información identificados en este estudio, se puede evidenciar que la mayoría de artículos se basaron en cuestionarios. Cabe mencionar que algunos artículos indican al cuestionario como instrumento construido para encuestas como entrevistas. De acuerdo a lo descrito, los artículos que indican haber utilizado el cuestionario como instrumento de recojo de información en encuestas y entrevistas fueron los siguientes:

Although the specific questions in each interview schedule differed slightly as a function of the different stakeholder groups, the same structure for the interviews was used. The interview questions were drafted after reviewing the outcomes for the program. (DM002-2013, p. 59)

Se aplicó el “Cuestionario de evaluación curricular” el cual fue validado a partir de un análisis factorial y las pruebas de Bartlett así como la de Kaiser-Meyer-Olkin [KMO]. (DM006-2014, p. 190)

Cuestionario de opinión, mismo que se elaboró según Hernández (2003) estimando una escala de intensidad tipo Likert, basada en siete posibles elecciones que pretendían revelar distintos niveles de opinión respecto a 25 factores curriculares. (DM011-2007, p. 126)

Para evaluar la percepción que los estudiantes tenían de su programa formativo se aplicó el cuestionario de evaluación del curriculum ... (DM012-2016, p. 290)

The questionnaire had two parts: One part solicited information regarding master's programs, and the other solicited information related to doctoral programs. (DM019-2013, p. 196)

The questionnaire used in this study was adapted from the instrument developed by Blanthorne et al. (2007) with some modifications to suit the Malaysian context. The survey instrument consists of five sections (Section A-E). (DM032-2014, p. 7)

Con respecto a resultados obtenidos, se puede determinar que un buen grupo de cuestionarios fueron validados para su aplicación, de acuerdo con Carvajal et al. (2008), mencionan que es importante considerar que los cuestionarios deban ser adaptarlos al contexto o en todo caso, poder crear uno nuevo previa validación de la misma. El artículo DM006-2014, indica que se aplicó el "Cuestionario de evaluación curricular" fue validado a partir de un análisis factorial y las pruebas de Bartlett como la de Kaiser-Meyer-Olkin. Asimismo, el cuestionario de opinión aplicado en DM011-2007, se adaptó el cuestionario a partir del presentado por los autores Hernández, Fernández, y Baptista (2003), el cual fue construido con escala de intensidad de tipo Likert. Parte del proceso de adaptación de cuestionarios, se indica en el artículo DM032-2014 que el instrumento desarrollado fue a partir del autor Blanthorne et al. (2007).

El objetivo del cuestionario es interpretar las variables que son objeto de la investigación, en preguntas concretas que proporcione información cuantificable y viable. De acuerdo con DM002-2013, las preguntas del cuestionario se basaron en conceptos relacionados con la medición de habilidades de postgrado. Asimismo, en DM012-2016, las preguntas estuvieron orientadas en evaluar percepciones de los alumnos y en DM019-2013, las preguntas propuestas estaban orientadas en solicitar información sobre los programas de maestrías y doctorados. Al igual, en DM006-2014, se analizaron las siguientes variables: formación recibida en la facultad, ejercicio profesional, evaluación del plan estudios y formación de egresados.

Tabla 9. Variables consideradas como objetivos del cuestionario según algunos artículos de la investigación.

Variables consideradas como objetivo del cuestionario	DM002-2013	DM012-2016	DM019-2013	DM006-2014
---	------------	------------	------------	------------

Percepciones de los alumnos		√		
Información sobre los programas de maestrías y doctorados			√	
Formación académica recibida en la facultad				√
Evaluación del plan de estudio en la formación del egresado				√
Medición de habilidades de postgrado	√			

Elaboración propia

Así también, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el cuestionario está conformado por preguntas abiertas y cerradas que permiten ser empleados en estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos. Por lo tanto, el tipo de preguntas consideradas en el cuestionario pueden confirmarse con respuestas de tipo abierta, escala de Thustone, Lickert y Guttman (Carvajal et.al., 2008), como se menciona en el artículo DM011-2007.

Finalmente, los estudios empíricos de evaluación curricular investigados, plantean en gran parte en los problemas de investigación, establecer desde la perspectiva académica de los egresados, la pertinencia social y laboral con los programas académicos, describir las características del desempeño laboral de los egresados y la pertinencia académica recibida en los años de estudios universitarios. Así también, se menciona que la evaluación del currículo pretende evidenciar la coherencia de las programas y planes académicos con relación a las competencias alcanzadas en los egresados de las diversas carreras profesionales investigadas para las tomas de decisiones.

Se aprecia en el análisis realizado, que existe una mayor tendencia hacia la incorporación de diseños de investigación propios del campo investigativo en comparación a los modelos evaluación curricular. Además, se ha podido determinar el empleo de diversos diseños metodológicos que responden a los objetivos principales de estudio, pudiendo identificarse con menor claridad los enfoques de investigación empleados. Sin embargo, los aspectos evaluados (categorías del estudio) y las técnicas e instrumentos de recojo de información sí estuvieron presentes en las investigaciones evaluadas. Asimismo, cabe resaltar que las encuestas como métodos y técnica de recojo de información han sido

empleadas con mayor frecuencia en investigaciones de enfoque cuantitativo. Así también, se puede evidenciar una mayor relación entre el aspecto de currículo más investigado, programas de estudio, con las investigaciones de enfoque cuantitativo.



CONCLUSIONES

Los artículos analizados dan cuenta de investigaciones sobre la evaluación curricular para la educación superior en diversos campos disciplinares, predominando, el campo de la salud y la educación. Los estudios se realizaron principalmente en EEUU, Colombia, seguido de Turquía, México y Australia.

Los estudios atendieron diferentes inquietudes o problemas, y según ello abordaron diferentes aspectos del campo de la evaluación del currículo. Asimismo, utilizaron diseños metodológicos diversos, acorde al enfoque y método de la investigación asumidos.

A continuación, se precisan las conclusiones referidos a los diferentes aspectos del diseño metodológico analizado: enfoque, método, categorías y técnicas e instrumentos para el recojo de información. Ello considerando la naturaleza de los problemas y objetivos de esos estudios.

- Es muy importante que todo estudio explicita el enfoque de investigación pues según ello, se determinan los otros aspectos implicados en el diseño metodológico. En tal sentido, la mayoría de artículos analizados mencionan el enfoque usado y algunos pocos no lo expresan. Para investigar el campo de la evaluación curricular la tendencia suele ser cuantitativo. En este caso, los estudios son diversos y se identifica los tres enfoques: cualitativo, cuantitativo y mixtos. Los estudios basados en el enfoque cuantitativo, se justifica en el empleo de métodos, técnicas e instrumentos de medición cuantitativa, donde el método y técnica de recojo de información que se emplea con mayor frecuencia es la encuesta. Los estudios que usaron enfoque de investigación cualitativa, no describen la razón por la cual utilizan este enfoque, pero algunos solo mencionan que se basaron en el uso de métodos cualitativos, como entrevistas, entre otros. Y, referente al enfoque de investigación mixta, se describe explícitamente, que estas investigaciones emplearon diferentes métodos cualitativos y cuantitativos.

- La diversidad de enfoques de investigación quizás se deba a que Los problemas y objetivos de investigación de los estudios analizados se dirigieron principalmente a un proceso de cambio educativo a nivel de educación superior, a una nueva orientación en los modelos educativos que permitan realizar modificaciones tanto en las metodologías de enseñanza-aprendizaje como en los sistemas de evaluación, establecer la pertinencia social y laboral del programa académico con relación a los egresados, los procesos evaluativos para mejorar los planes e identificar y desarrollar aspectos positivos de los programas.
- En referencia con los aspectos evaluados en las investigaciones de los estudios de evaluación curricular, predominaron las evaluaciones de programas de estudios. Las razones se orientaron en la adaptación a las necesidades de la población y responder al contexto actual, mejorar a partir de las demandas profesionales e investigaciones de campo, comparar la calidad educativa de diversas carreras y principalmente, obtener información para la toma de decisiones en el mejoramiento del programa y satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Siendo el objeto de investigación la evaluación curricular, llama la atención que entre los métodos de investigación no se haya utilizado modelos de evaluación curricular. Solo se identificó un artículo que empleó el modelo de evaluación CIPP y el resto de artículos, incorporaron métodos convencionales de investigación. Los métodos empleados, se relacionan directamente con los tipos de enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos empleados en las investigaciones. Siendo estos principalmente la encuesta, seguido de la entrevista, estudios de casos y metaanálisis.
- Dado que la mayoría de estudios respondieron a un enfoque cualitativo y cuantitativo, se privilegió el uso de las encuestas y entrevistas, empleando principalmente el cuestionario con diversos tipos de preguntas de acuerdo al enfoque de investigación. Es decir, predominaron preguntas estructuradas en investigaciones cuantitativas, mientras que las preguntas semiestructuradas y abiertas se aplicaban para estudios cualitativos y mixtos. Cabe resaltar que,

en algunos artículos, hicieron mención la importancia de validar y adaptar los cuestionarios del estudio.



RECOMENDACIONES

Finalizado el proceso de investigación, a partir de los hallazgos encontrados, se sugieren algunas recomendaciones:

- Ampliar la investigación con respecto a las razones por la que se realizaron los estudios de evaluación curricular relacionándolos con los objetivos de los artículos evaluados. Esto permitirá comprender la coherencia, pero principalmente la significatividad y su aporte al campo de la evaluación curricular de los estudios empíricos con respecto al diseño metodológico empleado.
- Así también, se podría cambiar o incorporar un descriptor de búsqueda en las bases de datos como: “evaluación de programas”. Hay una mayor tendencia en las instituciones de educación superior de realizar procesos de evaluación de currículo porque desean la acreditación del programa de estudios de una carrera profesional como indicador de calidad educativa.

REFERENCIAS

a. REFERENCIAS DE ARTÍCULOS ANALIZADOS

- Adiguzel, O., y Cardak, C. (2009). An Evaluation of the “Computer Technology and Programming” Curriculum in the Vocational Higher Education System in Turkey. *Journal of industrial teacher education*, 45(3), 61-83.
- Akpur, U., Alci, B., y Karatas, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yildiz Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466-473.
- Awang, T., y Zakaria, E. (2012). Module for learning integral calculus with maple: lecturers' views. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 234-245.
- Armatas, C., y Papadopoulos, T. (2013). Approaches to work-integrated learning and engaging industry in vocational ICT courses: Evaluation of an Australian pilot program. *International Journal of Training Research*, 11(1), 56-68.
- Armayer, G., y Leonard, S. (2010). Instructional design and assessment, graphic strategies for analyzing and interpreting curricular mapping data. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(5), 1-10.
- Arroyave, O., Álvarez, W., Amariles, P., Vásquez, M., y Cardona, B. (2016). Pertinencia laboral y social del programa de Tecnología en Regencia de Farmacia en la región de Urabá. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 48(4), 526-534.
- Baroffio, A., Vu, N., y Gerbase, M. (2013). Evolutionary trends of problem-based learning practices throughout a two-year preclinical program: a comparison of students and teacher perceptions. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 637-685. doi: 10.1007/s10459-012-9408-6
- Barrientos, M., Lin, D., y Torres, I. (2013). Valoración del currículo por médicos internos del pregrado y en servicio social. *Medicina, salud y sociedad*, 4(2), 178-202.
- Bierer, B., Prayson, R., y Dannefer, E. (2015). Association of research self-efficacy with medical student career interests, specialization, and scholarship: a case study. *Advances in Health Sciences Education*, 20(2), 339-354. doi: 10.1007/s10459-014-9531-7
- Briseño, F., Mejía, J., Cardoso, E., y García, J. (2014). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011). *Innovación Educativa*, 14(64), 145-156.
- Buente, W., Sunrise, J., y Kramer, H. (2015). Program-Based Assessment of Capstone ePortfolios for a Communication BA Curriculum. *International Journal of ePortfolio*, 5(2), 169-179.

- Cabral, R., Noriega, M., y Robles, F. (2013). Competencias en ambientes virtuales: un estudio valorativo por parte de los estudiantes del centro universitario del norte de la Universidad de Guadalajara. *Didáctica y Educación*, 4(3), 57-69.
- Cárdenas, R., Lorenzo, O., y Hargreaves, D. (2015). The training of music teachers in Colombia: A descriptive analysis. *International Journal of Music Education*, 33(1), 3-14. doi: 10.1177/0255761413515807
- Cellante, D., y Donne, V. (2013). A program evaluation process to meet the needs of english language learners. *Education*, 134(1), 1-8.
- Chen, S., Hsu, I., y Wu, Ch. (2009). Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 161-173.
- Díaz, T., González, A., Calzadilla, A., Morejón, P., Fleitas, A., Rodríguez, A., y Portal, J. (2011). Organización del proceso docente de la Licenciatura de Nutrición en Cuba. *Revista cubana de Alimentación y Nutrición*, 21(1), 110-120.
- Dunlap, J., Li, J., y Kladifko, R. (2015). Competencies for Effective School Leadership: To what extent are they included in Ed.D. Leadership Programs? *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 26(1), 14-26.
- Eluu, P. (2015). Students' response to curriculum review of undergraduate Religion/Education Programme. *Journal of Education and Practice*, 6(8), 220-226.
- Fernández, B., Nolla, N., Borroto, R., Díaz, L., Salas, R., Morales, I., Vingunt, J., Del Pozo, C., y Aguilar, T. (2010). Evaluación de la pertinencia del programa de la Maestría en Educación Médica. *Educación Médica Superior*, 24(4), 535-544.
- García, J., Guzmán, A., y Murillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador, el caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles Educativos*, 36(143), 67-85.
- Glaría, R., Carmona, L., Pérez, C., y Parra, P. (2016). Evaluación del currículum por estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad de Concepción, Chile. *Educación Médica Superior*, 30(4), 287-303.
- Gómez, Z., y Cardona, D. (2013). Pertinencia de los magísteres en Administración en Latinoamérica. Caso Bogotá. *Económicas CUC*, 34(1), 203-220.
- Hart, P., Brannan, J., Long, J., Maguire, M., Brooks, B., y Robley, L. (2014). Effectiveness of a structured curriculum focused on recognition and response to acute patient deterioration in an undergraduate BSN program. *Nurse Education in Practice*, 14(1), 30-36.
- Higuchi, M., Wen, A., y Masaki, K. (2013). Evaluation of a Nursing Home Medical Directors' Curriculum for Geriatric Medicine Fellows. *Journal of the American Medical Directors Association*, 14(8), 560-564.
- Hoidn, S., y Olbert-Bock, S. (2016). Learning and teaching research method in management education: Development of a curriculum to combine theory

- and practice – a Swiss case. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 43-62.
- Josephsen, J., y Martz, K. (2014). Faculty and student perceptions: An end-of-life nursing curriculum survey. *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, 16(8), 474-481.
- Kapol, N., Maitreemit, P., Pongcharoensuk, P., y Armstrong, E. (2008). Evaluation of curricula content based on Thai Pharmacy competency standards. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(1), 1-9.
- Kassahun, D. (2009). Challenges and opportunities in mainstreaming environmental education into the curricula of teachers' colleges in Ethiopia. *Environmental Education Research*, 15(5), 589-605.
- Khan, M., Lee, S., y Park, K. (2013). A longitudinal study of Hospitality and Tourism Management Graduate Program Quality Assessment Rankings: 2002-2012. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(4), 193-205.
- Ladyshevsky, R., y Taplin, R. (2015). Evaluation of curriculum and student learning needs using 360 degree assessment. *Assessment & Evaluation Higher Education*, 40(5), 698-711.
- Lim, D., y Rager, K. (2015). Perceived importance of curricular content of graduate HRD Programs in the U.S. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 27(2), 13-27.
- Lindsey, D., Kelly, L., Brent, W., y Prince, R. (2011). A review of Howard University's Financial Literacy Curriculum. *American Journal of Business Education*, 4(10), 73-83.
- Loushine, T., y Feyen, R. (2013). Using professional certification criteria to assess occupational safety curricula in degree programs investigating accreditation. *Higher Learning Research Communications*, 3(2), 32-52.
- Maldonado, M., y Vidal, S. (2015). Evaluación de competencias profesionales en egresados de tecnología médica. *Educación Médica Superior*, 29(3), 435-447.
- Maya, J., y Herrera, M. (2011). Caracterización e impacto de los graduados de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(4), 78-112.
- Muntinga, M., Krajenbrink, V., Peerdeman, S., Croiset, G., y Verdonk, P. (2016). Toward diversity-responsive medical education: taking an intersectionality-based approach to a curriculum evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 21(3), 541-559.
- O'brien, M., y Littrich, J. (2008). Using assessment practice to evaluate the legal skills curriculum. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 5(1), 61-76.
- Pelfrey, W., y Pelfrey, W. (2009). Curriculum evaluation and revision in a Nascent Field: The Utility of the retrospective pretest-posttest model in a Homeland security program of study. *Evaluation Review*, 33(1), 54-82.

- Pirela, J., Inciarte, A. y Álvarez, M. (2016). Evaluación teórico-práctica de la Maestría en Ciencias de la Información. Mención: Gerencia del conocimiento. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(73), 137-156.
- Ramklass, S., Butau, A., Ntinga, N., y Cele, N. (2010). Caring for an Ageing Population: Are Physiotherapy graduates adequately prepared? *Educational gerontology*, 36(10-11), 940-950.
- Russell, J. (2008). Utilizing qualitative feedback to investigate student perceptions of a basic instruction program. *Physical Educator*, 65(2), 68-82.
- Sad, S., Goktas, O., y Bayrak, I. (2014). A comparison of student views on web-based and face-to-face higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 209-226.
- Schmidt, H., Van der Molen, H., y Winkel, W. (2009). Constructivist, Problem-based Learning does work: A Meta-Analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Educational Psychologist*, 44(4), 227-249.
- Shield, R., Farrell, T., Nanda, A., Campbell, S., y Wetle, T. (2012). Integrating geriatrics into Medical School: Student journaling as an innovative strategy for evaluating curriculum. *The Gerontologist*, 52(1), 98-110.
- Tanriverdi, B., Oztan, Y., y Turan, H. (2012). Evaluating teacher education curricula's facilitation of the development of critical thinking skills. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 4(47), 23-40.
- Temtime, Z., y Mmerek, R. (2011). Challenges faced by graduate business education in Southern Africa: Perceptions of MBA participants. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 110-129.
- Varsavsky, C., Matthews, K., y Hodgson, Y. (2014). Perceptions of Science Graduating students on their learning gains. *International Journal of Science Education*, 36(6), 929-951.
- Vidal, M., Álvarez, M., Alfonso, I., Beldarraín, E., Portal, J., Jorge, E., Manrique, E., Rodríguez, A., y Mas, M. (2012). Pertinencia u ajuste del plan de estudios de la carrera Tecnología de la salud en sistemas de información en salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(2), 196-215.
- Wilches, E., Muñoz, V., Carvajal, N., y Segura, A. (2015). Caracterización e impacto percibido de los egresados de un posgrado en Fisioterapia Cardiopulmonar de una universidad pública del suroccidente colombiano. Periodo 2009-2013. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), 43-52.
- Yin, Y., Ismail, S., y Abdul, F. (2014). Malaysian accounting educators' perceptions on ethics education in the accounting curriculum. *Malaysian Accounting review*, 13(1), 1-25.
- Yun, Z., y Frazier, B. (2016). Program Level Assessment: A case study for a University Clothing and Textile Major. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 108(4), 37-44.

b. REFERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

- Alvarado, L., y García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: Convenio interinstitucional. Recuperado de <http://cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Aravena-et-al-Investigaci%C3%B3n-educativa-I-2006.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Shalom. Recuperado de <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologi%C3%A1%20investigacion%20este.pdf>
- Benavides, O., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Blanthorne, C., Kovar, S., y Fisher, D. (2007). Accounting educators opinions about ethics in the curriculum: an extensive view. *Accounting Education*, 22(3), 355-390.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. *Revista Fundamentos en humanidades: Año II-(2)*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/revista-4.pdf>
- Booth, A.; Papaioannou, D., y Sutton, A. (2012). *Systematic approaches to a Successful literature review*. London, Reino Unido: SAGE Publications Inc.
- Borrell, C., y Rodríguez, M. (2008). Aspectos metodológicos de las encuestas de salud por entrevista: aportaciones de la Encuesta de Salud de Barcelona 2006. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 11(1), 46-57. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v11s1/04.pdf>
- Cantón, I., y Pino, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de Investigación en Educación*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario*

- de Navarra, 34(1), 63-72. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v34n1/revision1.pdf>
- Casanova, M. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.htm>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Correa, S., Puerta, A., y Restrepo, B. (2002). *Investigación evaluativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Recuperado de <https://www.yukei.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo6.pdf>
- Costardi, C., Arante, S., Knoch, M., Ribeiro, V., y Rezende de Pádua, A. (2014). Evaluation of the implementation of the integrated curriculum in the nursing undergraduate program. *Acta Paulista de Enfermagem*, 27(4), 340-347. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201400057>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative research*. New Jersey, U.S.A.: Pearson Education. Recuperado de <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.aliciadealba.com/wp-content/uploads/2017/03/de-Alba-Alicia.-1991-Evaluacion-curricular.-Conformaci%C3%B3n-conceptual-del-campo.pdf>
- Díaz, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. México: Conferencia CNIE.
- Díaz, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad. Cercanías y desencuentros*. Buenos Aires, Argentina: Agenda Educativa.
- Díaz, P. (2013). Evaluación curricular. *Educación Médica Superior*, 27(2), 158-159. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v27n2/ems01213.pdf>
- Díaz, M. (2015). La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad. *Colciencias*, 4(14), 19-30. Recuperado de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/542#.WrGqFujOXIU>
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1- 11. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Esparza, M. y López, R. (2011). Perfil de ingreso de alumnos con buen desempeño académico en el primer año de estudios: El caso de la Escuela de Diseño de la Universidad de La Salle Bajío. *Nova scientia*, 3(6), 95-120. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052011000200006&lng=es&tlng=es

- Expósito, J. (2004). *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/4558>
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London, U.K.: SAGE
- Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de Nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19(122), 75-85. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512209>
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., y Boschee, B. (2012). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. EE. UU: SAGE Publications. Recuperado de https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/44333_12.pdf
- González, K., Mortigo, A. y Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y las implicaciones en el currículo. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 165-182. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v12n14/v12n14a10.pdf>
- González, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9(2), 95-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490209.pdf>
- Guelmes, E., y Nieto, Emilio. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004&lng=es&tlng=es.
- Gundermann, H. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Editorial Flacso. Recuperado de <http://www.colsan.edu.mx/investigacion/PAYS/archivo/EI%20metodo%20de%20los%20estudios%20de%20caso.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2003). *Metodología de la investigación* (3era. ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, M. y Hernández, R. (2009). El diseño curricular, su importancia para diseñar programas. *Revista electrónica de Pedagogía*, 6(2). Recuperado de <http://odiseo.com.mx/node/257>
- Hyett, N., Kenny, A., y Dickson, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative studies in health and Well-being*, (9), 1-12. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4014658/>
- Jaramillo, O. (2015). Pertinencia del perfil de los profesionales de la información con las demandas del mercado laboral. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 111-120. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a03>

- Jimenez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>
- Latorre, A., Del Rincón D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: GR92.
- León, S. y Aguilera, J. (2001). Metodología de los estudios de meta-análisis en la investigación clínica. *Revista Mexicana Ortopedia Traumatología*, 15(2), 86-9. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/ortope/or-2001/or012i.pdf>
- Machi, L., y McEvoy, B. (2012). *The Literature review, six steps o success*. United States of America: Editorial Corwin.
- Martínez, L. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículo. *Revista de investigación educativa*, (21), 210-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301011.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura Educación. *Revista Educación*, 25(2), 147-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025213.pdf>
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Meijer, P., Verloop, N., y Beijard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity*, 36(2), 145–167. Recuperado de http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/texto_8_-_aulas_6_e_7.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Colombia: Universidad Surcolombiana
- Mora, A., y Herrera, M. (1998). Lineamientos metodológica para elaborar perfiles académico-profesionales. Universidad de San José, Costa Rica. Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/145/1/LINEAMIENTOS%20PARA%20ELABORAR%20EL%20PERFIL%20ACAD%3%89MICO%20PROFESIONAL%E2%80%A6.pdf>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación: diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Pasamontes, G., Heras, P., y Llena, A. (2013). *Evaluación participativa y empoderamiento: análisis documental de investigaciones y prácticas*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50669/1/evaluacion_participativa_empoderamiento.pdf

- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Pérez, R. (2006). *La evaluación de programas educativos*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Pérez, R. (2011). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pérez, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: UNED.
- Ponce, E. (2000). *Metodología de la Investigación evaluativa y social*. Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista de investigación UNMSM*, 7(12), 23-40. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del Currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid, España: Editorial Universitas S.A.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Editorial Mc Graw Hill.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, investigación del rigor metodológico y retos. *Revista Liberabit*, 13(13), 17-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766815.pdf>
- Schostak, J. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: framing the project*. Philadelphia. U.S.A.: Editorial Open University Press
- Stufflebeam, D., Madaus, G. y Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Model. Viewpoint on educational and human services evaluation*. New York, U.S.A.: Kluwer Academic Publisher.
- Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, (3), 68-70. Recuperado de <http://ebn.bmj.com/content/3/3/68>
- Trinidad, A., y Jaime, A. (2007). Meta-análisis de la investigación cualitativa. El caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria en España. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 45-71. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/52/52>
- Trinidad, R., Flores, J. y Rosas, M. (2017). Importancia de la evaluación curricular para favorecer la acreditación de los programas educativos de nivel superior. *Revista electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencias*. Recuperado de http://revistaelectronica-ipn.org/Contenido/18/HUMANIDADES_18_000587.pdf

Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Yeasmin, S., y Ferdousour, K. (2012). 'Triangulation' Research Method as the Tool of Social Science Research. *BUP JOURNAL*, 1(1), 154-163. Recuperado de <https://www.bup.edu.bd/journal/154-163.pdf>

Zabalza, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea S.A.

ANEXOS

ANEXO 1. Artículos analizados codificados

EBSCO		
	CODIFICACIÓN	AUTOR(ES)
1.	DM001-2009	Adiguzel, O.; Cardak, C.
2.	DM002-2013	Armatas, C.; Papadopoulos, T.
3.	DM003-2010	Armayor, M.; Sean, L.
4.	DM004-2016	Arroyave, O.; Álvarez, W.; Amariles, P.; Vásquez, M.; Cardona, B.
5.	DM005-2013	Baroffio, A.; Vu, N.; Gerbase, M.
6.	DM006-2014	Barrientos, M.; Lin, D.; Torres, I.
7.	DM007-2015	Bierer, S.; Prayson, R.; Danefe, E.
8.	DM008-2013	Cabral, R.; Noriega, M.; Robles, F.
9.	DM009-2015	Cárdenas, R.; Lorenzo, O.; Hargreaves, V.
10.	DM010-2013	Cellante, D.; Donne, V.
11.	DM011-2007	Sainz, M.; Huffman, D.; Ramirez, L.
12.	DM012-2016	Glaría, R.; , Carmona, I.; Pérez, C.; Parra, P.
13.	DM014-2013	Gómez, Z.; Cardona, D.
14.	DM015-2014	Hart, P.; Brannan, J.; Long, J.; Maguire, B.; , Brooks, B.; Robley, L.
15.	DM016-2013	Higuchi, M.; Wen, A.; Masaki, K.
16.	DM017-2014	Josephsen, J.; Martz, K.
17.	DM018-2008	Kapol, N.; Maitreemit, P.; Pongcharoensuk, P.; Armstrong, E.
18.	DM019-2013	Khan, M.; Lee, S.; Park, K.
19.	DM022-2016	Pirela, J.; Inciarte, A.; Álvarez, M.
20.	DM024-2008	Rusell, J.
21.	DM025-2014	Sad, S.; Goktas, O.; Bayrak. I.
22.	DM026-2009	Schmidt, H.; Van der Molen, H.; Te Winkel, W.
23.	DM027-2011	Shield, R.; Farrell, T.; Nanda, A.; Campbell, S.; Wetle, T.
24.	DM029-2011	Maya Guerra, J. & otros
25.	DM030-2014	Varsavsky, C.; Matthews, K.; Hodgson, Y.
26.	DM031-2015	Wilches, E.; Muñoz, V.; Carvajal, N.; Segura, A.
27.	DM032-2014	Yin, Y.; Ismail, S.; Abdul, F.
28.	DM033-2016	Yun, Z.; Fraizer, B.
SCIELO		
29.	DM035-2014	Briseño,F;Mejía,J y otros
30.	DM036-2014	Fernández,B ; Nolla,N y otros
31.	DM037-2014	Garcia, J.;Aguilar, A; y otro
32.	DM039-2015	Maldonado, M.; Vidal, S y otros
33.	DM041-2012	Vidal,M, Alvarez,M y otros

ERIC		
34.	DM042-2016	Akpur, U.; Alci, B.; Karataş, H.
35.	DM043-2012	Awang, T.; Zakaria, E.
36.	DM045-2015	Buente, W.; Sunrise, J.; Kramer, H.
37.	DM046-2009	Chen, S.; Hsu, I.; Wu, Ch.
38.	DM047-2015	Dunlap, J.; Li, J.; Kladiško, R.
39.	DM048-2015	Eluu, P.
40.	DM049-2016	Hoidn, S.; Olbert-Bock, S.
41.	DM050-2009	Kassahun, D.
42.	DM051-2015	Ladyshevsky R.; Taplin, R.
43.	DM052-2015	Lim, D.; Rager, K.
44.	DM053-2011	Lindsey, D.; Kelly, L.; Brent, W.; Price, R.
45.	DM054-2013	Loushine, T.; Feyen, R.
46.	DM055-2016	Muntinga, M.; Krajenbrink, V.; Peerdeman, S.; Croiset, G.; Verdonk, P.
47.	DM056-2008	O'Brien, M.; Littrich, J.
48.	DM057-2009	Pelfrey, W.; Pelfrey, W.
49.	DM058-2010	Ramklass, S.; Butau, A.; Ntinga, N.; Cele, N.
50.	DM062-2012	Tanriverdi, B.; Oztan, Y.; Turan, H.
51.	DM063-2011	Temtime, Z.; Mmereki, R.





