

**SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR.  
COMPRESIONES DISCURSIVAS DE LOS DOCENTES  
DE LA UNIVERSIDAD YACAMBÚ**

***MEANINGS AND SIGNIFICANCE OF CURRICULUM EVALUATION: DISCURSIVE  
UNDERSTANDINGS OF TEACHERS AT YACAMBÚ UNIVERSITY***

Belkis Coromoto Mendoza de Gómez<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0009-0006-9070-3501>

Recibido: 18-05-2025

Aceptado: 30-04-2026

**Resumen**

La evaluación curricular constituye un proceso epistemológico y político que trasciende la verificación técnica de estándares, configurándose como práctica situada que articula dimensiones pedagógicas, éticas y transformadoras en el contexto universitario contemporáneo. El presente artículo interpreta los sentidos y significados que los docentes de la Universidad Yacambú atribuyen a la evaluación curricular, desde una perspectiva hermenéutica crítica que privilegia la comprensión interpretativa de las experiencias vividas. A través de un diseño cualitativo fenomenológico-hermenéutico, se realizaron entrevistas a profundidad con docentes de distintas facultades, cuyas narrativas fueron sometidas a la interpretación. Los hallazgos revelan tres dimensiones del discurso evaluativo: la evaluación como mecanismo de control institucional vinculado a lógicas tecnocráticas y procesos de acreditación; la evaluación como herramienta de mejora continua orientada a la reflexión pedagógica y el ajuste curricular; y la evaluación como espacio dialógico de construcción colectiva del sentido formativo. Estas dimensiones evidencian tensiones epistemológicas entre racionalidades instrumentales y comprensiones crítico-participativas que interpelan los fundamentos mismos de la práctica evaluativa. Se concluye que la resignificación de la evaluación curricular demanda el reconocimiento de su carácter multivocal, contextualizado y transformador, superando reduccionismos técnicos mediante la promoción de culturas evaluativas formativas, democráticas y sensibles a las particularidades de cada comunidad académica.

**Palabras clave:** evaluación curricular; educación superior; hermenéutica crítica; prácticas evaluativas; transformación educativa.

**Abstract**

Curriculum evaluation constitutes an epistemological and political process that transcends the technical verification of standards, configuring itself as a situated practice that articulates pedagogical, ethical, and transformative dimensions within the contemporary university context. This article interprets the meanings and significances that faculty members at Yacambú University attribute to curriculum evaluation, from a critical hermeneutic perspective that prioritizes the interpretive understanding of lived experiences. Through a qualitative phenomenological-hermeneutic design, in-depth interviews were conducted with faculty members from different departments, whose narratives were then subjected to interpretation. The findings reveal three

<sup>1</sup> Vicerrectora Académica de la Universidad Yacambú, investigadora en calidad educativa, currículo e innovación pedagógica. Doctora en Ciencias de la Educación, con formación en docencia universitaria, currículo e inteligencia artificial aplicada a la educación. [Belkis.mendozadegmez@gmail.com](mailto:Belkis.mendozadegmez@gmail.com)

dimensions of the evaluative discourse: evaluation as a mechanism of institutional control linked to technocratic logics and accreditation processes; evaluation as a tool for continuous improvement oriented toward pedagogical reflection and curriculum adjustment; and evaluation as a dialogical space for the collective construction of formative meaning. These dimensions reveal epistemological tensions between instrumental rationalities and critical-participatory understandings that challenge the very foundations of evaluative practice. It is concluded that redefining curriculum evaluation requires recognizing its multivocal, contextualized, and transformative nature, moving beyond technical reductionism by promoting formative, democratic, and sensitive evaluative cultures that are responsive to the specific characteristics of each academic community.

**Keywords:** curriculum evaluation; higher education; critical hermeneutics; evaluative practices; educational transformation.

### Introducción

La evaluación curricular en las instituciones de educación superior particularmente en el ámbito de las universidades latinoamericanas se enmarca en normativas y criterios de carácter internacional o nacional que además de permear en sus funciones sustantivas, generan múltiples tensiones políticas, epistemológicas y metodológicas que se reflejan en las contradicciones inherentes en cuanto al diseño y gestión de los proyectos educativos y formativos actuales. Tradicionalmente, ha sido concebida como un dispositivo técnico para la verificación del cumplimiento de parámetros institucionales y requisitos de acreditación universitaria, por ello ha sido objeto de cuestionamientos profundos respecto a su potencialidad para capturar la complejidad de los procesos formativos y contribuir significativamente a la transformación educativa de las instituciones de educación superior.

Durante décadas, en el ámbito de la evaluación curricular la noción de Tyler (1949), en cuanto a que la evaluación debe responder es a conocer “en qué medida se han alcanzado realmente los objetivos educacionales” (p. 105), se ha mantenido y ha consolidado un paradigma técnico-racional que ha dominado durante décadas las concepciones evaluativas con alcance en la evaluación de la curricula. A partir del año 1998, Eisner, propone una epistemología estética donde la evaluación es entendida como una forma de apreciación educativa y no solo de medición; de igual manera, Stake (1995) introduce la evaluación responsiva centrada en los significados que los actores le atribuyen a sus experiencias y, por su parte, Barone y Eisner (2012), legitiman la narrativa como una forma válida para la evaluación institucional.

Tales visiones exigen una mirada de la evaluación curricular más allá de lo técnico, razón por la cual, en el contexto postpandemia, emergen estudios y discursos alternativos tales como el de Carrera (2024), investigador que propone una revalorización crítica y situada de la evaluación

curricular como objeto de estudio y herramienta de transformación. Por su parte, Rodríguez (2025) sistematiza enfoques éticos y cualitativos que legitiman la evaluación como proceso formativo emancipador, mientras que González y Lobo (2025), en el documento de la Universidad de La Rioja, de España titulado “La evaluación curricular en los nuevos tiempos” (2023), enfatizan la participación multiactorial y la sensibilidad contextual como ejes fundamentales.

Estos referentes proponen una resignificación radical de la evaluación, reconociendo su dimensión política, pedagógica y ética como práctica social que incide directamente en la configuración de subjetividades y en la reproducción o transformación de las relaciones de poder en el ámbito educativo. Asimismo, se articula con un enfoque metodológico de la evaluación curricular que reconoce y valora el contexto, la multivocalidad, la triangulación y la sensibilidad institucional.

No obstante, aunque el sentido y significado de la evaluación curricular se ha ido percibiendo más allá de una visión técnica ante dada la influencia de las realidades actuales compleja que signan el contexto social y diversifica sus requerimientos, esta ha sido permeada con enfoques metodológicos emergentes y tal como lo plantea Carrera (2024) desde su visión en el ámbito latinoamericano, se le ha otorgado otras miradas a través de perspectivas interpretativas y críticas que evidencian la influencia de la políticas educativas y reclaman el reconocimiento de la subjetividad. Sin embargo, las racionalidades instrumentales han dominado los discursos evaluativos, privilegiando métricas cuantificables y procesos estandarizados que desconocen la singularidad de los contextos institucionales y las voces de los actores educativos.

En este contexto, es esencial indagar en las concepciones, representaciones y significados que los docentes universitarios como actores fundamentales de los procesos curriculares, le atribuyen a la evaluación curricular en su práctica cotidiana. Así lo expresan Briceño y Chacín (2008), al señalar que “la evaluación curricular debe asumirse como un proceso de transformación y construcción social, no como una simple verificación de logros” (p. 70). Lo expresado por las autoras, resalta la importancia de considerar la evaluación curricular como una práctica que va más allá de procedimientos técnicos, por cuanto se considera que las realidades actuales demandan reconocerla como un espacio de negociación de sentidos sobre lo educativo, su alcance y su papel en los procesos de transformación educativa y como estrategia de sostenibilidad de las instituciones de educación superior.

Estas argumentaciones, constituye la génesis de la presente investigación aunado a lo expresado por Carrera (2024) en su estudio sobre “La Evaluación curricular como objeto de estudio en la investigación educativa”, al señalar la necesidad de que los estudios sobre evaluación curricular trasciendan la rendición de cuentas e informes y se desarrollen con enfoque metodológicos participativos que capten la experiencia real en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular en sí mismo, lo que contribuiría no solo ampliar el campo del conocimiento del currículo, también aportar como lo refiere Marengo (2024), desde la valoración del currículo y los procesos implícitos encauzados a atender los retos que afronta la educación actual, renovar los procesos institucionales.

En este sentido, mi interés investigativo se orienta a indagar en los sentidos y significados que los docentes de la Universidad Yacambú, como actores fundamentales en la gestión de los cambios curriculares que se iniciaron en esta casa de estudio en el año 2023, en el marco del proceso de transformación institucional. Por lo tanto, no solo le otorga importancia a lo que los docentes piensan y sienten sobre la evaluación curricular, conjuntamente con lo que hacen en su práctica cotidiana, dado que estimo que como actores educativos su gestión académica aporta información significativa que contribuye a los procesos de transformación curricular y educativa que se está gestionando para su consolidación.

Asimismo, me interesa comprender los sentidos y significados de los docentes desde una perspectiva hermenéutica crítica, dado que ello posibilita develar las lógicas subyacentes que orientan las prácticas evaluativas, identificar tensiones y contradicciones entre discursos institucionales con las experiencias vividas, además de generar conocimiento situado que contribuya a la transformación de la cultura evaluativa en esta casa de estudio y gestar los posibles cambios a emprender para su mejoramiento continuo como institución universitaria formadora de profesionales en pregrado y postgrado.

Es oportuno mencionar, que la Universidad Yacambú como institución de Educación Superior comprometida con la excelencia académica, enfrenta a la par de su proceso de transformación institucional, el desafío de construir marcos evaluativos que trasciendan el cumplimiento formal de indicadores y se constituyan en genuinos espacios de reflexión colectiva sobre el sentido de la formación profesional universitaria que ofrece, su proyección nacional e internacional, pertinencia social-ambiental y alcance local-global

Desde esta perspectiva, el presente estudio parte del supuesto epistemológico de que la evaluación curricular no constituye una práctica unívoca ni neutral, sino que se configura como fenómeno polisémico, dialógico y contextualmente situado, cuya comprensión demanda aproximaciones interpretativas que privilegien la voz de los actores y la reconstrucción de los marcos de sentido a partir de los cuales, significan sus experiencias evaluativas. De acuerdo con estos preceptos, el autor 1 expone de manera preliminar que, “desde mi praxis, *la evaluación curricular es un proceso dinámico y subjetivo que busca mejorar la calidad educativa atendiendo a múltiples factores internos y externos*”. Esto deja entrever que, la evaluación curricular no es un procedimiento estático ni totalmente objetivo; por el contrario, es un proceso en constante cambio, dinámico que depende de las percepciones y juicios subjetivos de las personas.

Por la misma vía, el actor 2, menciona, “*Considero que la evaluación curricular es un proceso complejo que tiene como objetivo analizar la pertinencia del currículo en relación con las necesidades educativas, así como la coherencia de sus contenidos y la posibilidad de evidenciar los aprendizajes esperados. Los docentes desempeñamos un papel fundamental en este proceso, ya que aportamos nuestras propias concepciones, creencias y discursos, fundamentados en nuestras experiencias vivenciales.*”

En este sentido, el docente no es un simple ejecutor, la evaluación curricular no es ecuaníme; está mediada por marcos teóricos, contextos socioculturales y la pertinencia del docente permite ver si el currículo está alineado con las necesidades reales de los estudiantes, del contexto y de la sociedad, Estas perspectivas influyen en qué se valora, cómo se evalúa y qué se considera evidencia de los estudiantes.

En este orden de ideas, el problema de investigación que orienta la presente investigación se enuncia a través de las siguientes interrogantes ¿Qué sentidos y significados otorgan los docentes de la Universidad Yacambú a la evaluación curricular? ¿Cómo articulan las dimensiones técnicas, pedagógicas, éticas y políticas de la evaluación con sus prácticas curriculares? ¿Qué tensiones y contradicciones emergen entre las concepciones declaradas y las prácticas evaluativas del currículo y las desarrolladas institucionalmente? ¿De qué manera las comprensiones docentes sobre la evaluación curricular configuran la cultura evaluativa en la Universidad Yacambú?

Estas preguntas adquieren particular relevancia en un momento histórico, caracterizado por la proliferación de sistemas de aseguramiento de la calidad, procesos de acreditación institucional y programática, además de las demandas crecientes de rendición de cuentas que en el ámbito

latinoamericano tensionan la gestión académica de las universidades, ante el predominio de las concepciones técnicas de la evaluación curricular centradas en la descripción, juicio y valor cuantificable de esta, la cual no agota las múltiples dimensiones que configuran la práctica evaluativa en contextos educativos específicos.

Se considera, que para responder a las interrogantes planteadas, es necesario asumir una perspectiva hermenéutica crítica desde la perspectiva de Ricoeur (2006), dado que ello permite reconocer y valorar no solo las tendencias actuales sobre evaluación curricular antes mencionadas, también la necesidad de la práctica interpretativa de modo de develar los significados de los actores educativos como gestores del currículo y con ello, con visión crítica-argumentativa generar sentidos sobre la evaluación curricular y el hecho educativo, pero asumiendo que estos sentidos, no preexisten a las prácticas, sino que se construyen dialógicamente en ellas.

El propósito central de esta investigación consiste en interpretar los sentidos y significados que docentes universitarios de la Universidad Yacambú le atribuyen a la evaluación curricular, desde la hermenéutica que no solo considere la comprensión interpretativa de las experiencias, narrativas y prácticas evaluativas, además, avance hacia una comprensión más profunda y sus implicaciones en el hecho educativo y en el contexto institucional. Este propósito, se despliega en otros más específicos, orientados a:

- Identificar las concepciones epistemológicas y pedagógicas que subyacen en los discursos de los docentes de la Universidad Yacambú sobre la evaluación curricular.
- Caracterizar las dimensiones técnicas, éticas, políticas, pedagógicas que configuran las comprensiones evaluativas de los docentes.
- Comprender las tensiones encontradas entre discursos institucionales, concepciones docentes y prácticas evaluativas en el proceso de transformación curricular de la Universidad Yacambú
- Interpretar las implicaciones de estas comprensiones para aportar a la construcción de una cultura evaluativa del currículo en la Universidad Yacambú

La relevancia del presente estudio se encuentra en su contribución a la construcción de marcos interpretativos que enriquezcan la comprensión de la evaluación curricular como práctica compleja, situada y multidimensional, superando visiones reduccionistas que la limitan a procedimientos técnicos de medición y verificación. De igual manera, el estudio genera conocimiento situado sobre los procesos evaluativos curriculares en el marco de la cultura

evaluativa en la Universidad Yacambú, aportando elementos significativos para el diseño tanto de políticas como de prácticas evaluativas participativas y pertinentes, por ende transformadoras, en consonancia con lo que Guzmán y González (2024) denominan "la necesidad de integrar la voz de los actores sociales para garantizar su pertinencia y utilidad" (p. 7), de manera de aportar a la validez externa y la transferencia de conocimiento con el propósito fundamental, de facilitar la toma de decisiones desde una perspectiva integral, ética y contextualizada.

### **Desarrollo Teórico**

En esta sección, se aborda la evolución epistemológica de la evaluación curricular, transitando desde enfoques técnico-rationales hacia perspectivas crítico-interpretativas. Se examinan sus dimensiones constitutivas, así como el papel de la hermenéutica crítica como marco interpretativo para comprender los sentidos que los actores educativos atribuyen a sus prácticas evaluativas. Desde esta mirada, se busca valorar la evaluación curricular como una práctica situada, política y transformadora en contextos educativos diversos.

### **Epistemologías de la evaluación curricular**

La evaluación curricular como campo de estudio ha transitado históricamente por diversos paradigmas epistemológicos que reflejan las distintas concepciones sobre la evaluación, el currículo y su alcance en el ámbito educativo. Durante la mitad del siglo XX y heredero de la tradición tyleriana, ha dominado el paradigma técnico-razional, desde el cual la evaluación es concebida como un proceso de medición del grado de consecución de objetivos previamente establecidos, mediante metodologías cuantitativas e instrumentos estandarizados, con criterios de validez y confiabilidad derivados de las ciencias naturales.

Al respecto, Tyler (1949) plantea que el proceso de evaluación determina hasta qué punto los objetivos educativos están siendo realmente alcanzados a través del currículo y la enseñanza. Por lo tanto, la práctica evaluativa se entiende como una lógica lineal que va desde la definición de objetivos hasta la verificación de su cumplimiento, evidenciándose así, una epistemología positivista que considera la realidad educativa objetiva y conmensurable, independiente de los marcos interpretativos de quienes realizan la evaluación y de los evaluados.

A partir de los años setenta del siglo XX, comienzan a desarrollarse epistemologías crítico-interpretativas, las cuales proponen una reconceptualización de la evaluación curricular como práctica situada, dialógica y políticamente comprometida. Ello implica, el reconocimiento de que toda práctica evaluativa se encuentra mediada por marcos de sentido, valores y posicionamientos

políticos que configuran tanto lo que se evalúa, como los modos en que se evalúa, desestabilizando así la pretensión de neutralidad técnica (Eisner, 1998).

Con los aportes de Stake (1995) sobre la evaluación responsiva, la evaluación curricular toma un giro interpretativo, pues según este teórico debe centrarse en los significados construidos por los actores educativos y en su capacidad para responder a las preocupaciones y problemáticas que ellos consideran relevantes, dado que "La evaluación debe ser útil para los interesados, centrarse en los problemas que ellos consideran importantes y reflejar sus múltiples perspectivas" (p. 9).

Esta perspectiva desplaza el eje de la evaluación desde la verificación de objetivos prescriptos externamente hacia la comprensión de las experiencias vividas, las narrativas situadas y los sentidos construidos colectivamente por las comunidades educativas. En tal sentido, la evaluación se constituye como un espacio de diálogo, negociación y construcción compartida de conocimiento sobre lo curricular, más que como dispositivo técnico de control y verificación de resultados predeterminados.

La evaluación responsiva demanda transformaciones institucionales que trasladen las lógicas de funciones de control externo de carácter vertical hacia lógicas de responsabilidad horizontal entre pares académicos, reconociendo la necesidad de construir culturas evaluativas fundamentadas en la confianza, el reconocimiento mutuo y el compromiso compartido con la calidad educativa. Según Stufflebeam & Shinkfield (2007), "la evaluación más importante es aquella que ayuda a que las personas se ayuden a sí mismas" (p. 22), dado que se centra en el fortalecimiento de las capacidades internas y al mejoramiento continuo.

Por otra parte, la perspectiva de la crítica artística desarrollada por Eisner (1998), así como Barone y Eisner (2012) introduce dimensiones estéticas, narrativas y expresivas en la comprensión de la evaluación educativa, legitimando formas de conocimiento que trascienden la lógica proposicional dominante en los enfoques técnicos. Estos autores sostienen que "la investigación educativa puede y debe contar historias que conmuevan, que revelen lo que las estadísticas no pueden mostrar" (p. 3), reconociendo así la potencia epistemológica de las narrativas, las representaciones artísticas y las formas expresivas como modos válidos de producción y comunicación de conocimiento educativo.

De acuerdo con estos teóricos, las artes permiten crear formas de representación que reflejen aspectos de la vida humana expandiendo los repertorios metodológicos considerados

legítimos en la investigación evaluativa. (Barone y Eisner, 2012). Significa entonces una ampliación de los criterios metodológicos y representacionales de la evaluación, incorporando géneros como la etnografía educativa, el estudio de casos narrativo, las representaciones visuales y performativas, y otras formas de expresión que permiten capturar dimensiones experienciales, afectivas y estéticas de los procesos educativos que permanecen invisibilizadas en las metodologías convencionales. De este modo, mediante el reconocimiento del juicio experto, la sensibilidad interpretativa y la representación como métodos de la evaluación cualitativa, se reconoce y valora la subjetividad del evaluador como vía para la generación de conocimiento comprensivo sobre la evaluación, desafiando así los ideales de neutralidad y de objetividad del paradigma técnico.

En el contexto latinoamericano y específicamente venezolano, autores como Briceño y Chacín (2008) han desarrollado perspectivas que articulan dimensiones epistemológicas, éticas y políticas de la evaluación curricular, reconociéndola como un aspecto de importancia para la transformación social y democratización del conocimiento. Estos autores sostienen que "la evaluación curricular debe asumirse como un proceso de transformación y construcción social, no como una simple verificación de logros" (p. 70), enfatizando su carácter performativo y su potencialidad para incidir en la reconfiguración de las relaciones de poder en el ámbito educativo.

Agregan las autoras que "los procesos de evaluación curricular en las universidades venezolanas deben superar concepciones tecnocráticas instrumentales para constituirse en espacios de reflexión crítica sobre los sentidos de la formación universitaria" (Briceño y Chacín, 2008, p. 75), articulando perspectivas epistemológicas críticas con el análisis de las condiciones sociopolíticas específicas del contexto venezolano. Esta perspectiva concibe la educación como práctica política orientada a la emancipación de las estructuras de dominación, cuestionando las funciones reproductoras y legitimadoras del orden social que históricamente han enmarcado los sistemas educativos.

Desde este enfoque, la evaluación curricular se reconoce como práctica política que define qué conocimientos son válidos, qué sujetos son considerados capaces, qué proyectos formativos son legitimados, configurando así subjetividades y relaciones sociales. Esto implica procesos participativos, dialógicos y democráticos que reconozcan la pluralidad de voces, saberes y perspectivas presentes en las comunidades educativas, cuestionando las desigualdades de poder que caracterizan las prácticas evaluativas verticales y tecnocráticas.

Como puede observarse, la epistemología de la evaluación curricular ha evolucionado desde el paradigma técnico-racional, centrado en la medición objetiva de logros mediante métodos cuantitativos, hacia enfoques crítico-interpretativos que reconocen su carácter situado, político y dialógico. Se proponen perspectivas responsivas, narrativas y artísticas que valoran la subjetividad, las experiencias vividas y la construcción colectiva de sentido. Y en el contexto latinoamericano, se enfatiza en concebir la evaluación como una práctica transformadora, orientada a la emancipación y la democratización del conocimiento, desafiando las lógicas tecnocráticas y promoviendo procesos participativos que reconozcan la pluralidad de voces y saberes en las comunidades educativas.

### **Dimensiones constitutivas de la evaluación curricular**

La evaluación curricular constituye una práctica multidimensional cuya configuración responde a tensiones epistemológicas, políticas, pedagógicas, que traspasan los discursos institucionales y las experiencias de los actores educativos. Autores como Díaz Barriga (2003), Chamorro y Borjas (2020) han identificado diversas dimensiones que han generado polémicas sobre el sentido, finalidad y alcance de la evaluación curricular, otorgándole esa pluralidad que fluctúa entre el control, la mejora y el diálogo.

En relación con la dimensión control, históricamente esta se vincula con funciones de regulación institucional, tales como rendición de cuentas, certificación y acreditación, por tanto, se suscriben a lógicas gerenciales y tecnocráticas que conciben la evaluación como un punto de conexión para la vigilancia y normalización de las prácticas educativas. Desde esta perspectiva la evaluación se caracteriza, tal como lo expresan Stufflebeam & Shinkfield (2007) en que... examina el valor o mérito de un objeto evaluado después de que este ha sido desarrollado y puesto en uso" (p. 33), resaltando así, su función certificadora de propósitos formativos para el mejoramiento de estos durante el proceso de concreción.

Cabe señalar que la dimensión de control responde a demandas externas, organismos acreditadores, instancias gubernamentales, sistemas de aseguramiento de calidad que imponen criterios, indicadores y procedimientos que no necesariamente surgen del diálogo de las comunidades académicas sobre sus proyectos formativos, generando experiencias descontextualizadas de sus prácticas educativas. Stufflebeam & Shinkfield (2007) señalan que "la evaluación se ha usado frecuentemente más para ejercer control y autoridad que para ayudar a las

personas e instituciones a mejorar y rendir cuentas de sus responsabilidades” (p. 28), por cuanto predomina la noción de evaluar como mecanismo de vigilancia.

En cuanto a la dimensión de mejora continua de la evaluación curricular, esta se caracteriza porque articula propósitos formativos, de desarrollo institucional y de innovación pedagógica. En esta perspectiva, la evaluación se entiende como una herramienta para la reflexión crítica sobre las prácticas curriculares, la identificación de fortalezas y debilidades, el diseño de planes de mejoramiento y el seguimiento de los procesos de transformación curricular.

A criterio de Bonnefoy (2021), la evaluación orientada a la mejora debe desarrollar metodologías situadas que respondan a las particularidades de cada contexto institucional y disciplinar, previniendo la aplicación de instrumentos estandarizados. Además, la lógica de la mejora continua se fundamenta en concepciones cíclicas del desarrollo curricular que asumen la perfectibilidad de los diseños y prácticas educativas mediante procesos sistemáticos de evaluación, reflexión y ajuste.

En este orden de ideas, Sanmartí (2007) afirma que "la evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y cómo se aprende" (p. 15). Tal afirmación destaca la importancia de la evaluación en el diseño de las experiencias formativas y su incidencia directa en las comprensiones que tanto estudiantes como docentes desarrollan sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Agrega este autor que, si la finalidad principal de la evaluación es ayudar al estudiante a aprender y al profesorado a enseñar, esta debe proporcionar información que permita al estudiante reconocer sus dificultades y comprenderlas para autorregular su aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación debe articularse con los propósitos formativos con la finalidad de desarrollar en el estudiante autonomía y metacognición.

Desde esta perspectiva, se comprende la evaluación no como práctica adicional o posterior a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como una dimensión constitutiva que estructura las experiencias educativas desde su mismo origen, configurando qué se considera conocimiento válido, qué formas de aprender son las idóneas, qué, cómo, por qué y para qué los sujetos son evaluados. En este contexto, la evaluación curricular involucra la reflexión pedagógica sobre los sentidos de la formación universitaria, los tipos de subjetividades que se busca configurar, las relaciones entre conocimiento académico y contextos socioculturales, y los compromisos éticos y políticos que orientan los proyectos educativos.

Asimismo, Sanmartí (2007) plantea que "la evaluación formativa es un proceso que permite ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos a través de sucesivas adaptaciones" (p. 33). Se diferencia de las evaluaciones sumativas, orientadas exclusivamente a la certificación, a orientar al estudiante en el aprendizaje y la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje, rasgo que la distingue de las funciones sumativas de certificación y control. Aun cuando, en la práctica ambas funciones coexisten, también generan tensiones y contradicciones en el ámbito curricular, que amerita de negociación permanente por parte de los actores institucionales.

En lo referente a la dimensión dialógica de la evaluación curricular, esta emerge como alternativa crítica a las concepciones verticales, técnicas y monológicas que han dominado históricamente las prácticas evaluativas en la educación superior. El concebir la evaluación como diálogo, significa reconocerla como un espacio de encuentro, negociación y construcción compartida de sentidos entre los diversos actores educativos: docentes, estudiantes, gestores académicos y actores sociales que aportan saberes y experiencias particulares sobre lo curricular.

En esta línea de pensamiento, Marengo (2024), en su estudio sobre sentidos del currículo y la evaluación en educación superior, evidencia la importancia de reconstruir las comprensiones discursivas de las comunidades docentes como punto de partida para gestionar y cristalizar las transformaciones curriculares de manera significativa y contextualmente pertinente. La evaluación dialógica se fundamenta en principios de participación democrática, reconocimiento de la pluralidad de voces, construcción colectiva de criterios y valoraciones, y horizontalidad en las relaciones entre evaluadores y evaluados.

Esta perspectiva cuestiona las asimetrías de poder que habitualmente caracterizan los procesos evaluativos, en los cuales expertos externos o instancias jerárquicas institucionales definen unilateralmente qué y cómo evaluar, imponiendo marcos interpretativos que pueden resultar ajenos a las comprensiones situadas de los actores educativos. Como señala Stake (1995), "el evaluador responsivo no trabaja solo, sino que construye una red de colaboradores que incluye a aquellos que tienen stakes en el programa evaluado" (p. 45), enfatizando el carácter fundamentalmente colaborativo de la evaluación curricular.

Es oportuno señalar que la construcción de culturas evaluativas dialógicas requiere transformaciones profundas en las estructuras institucionales, los marcos normativos y las subjetividades de los actores. Además, implica transitar desde lógicas de control y vigilancia hacia

lógicas de aprendizaje organizacional y construcción colectiva de conocimiento sobre las prácticas educativas. Significa entonces que la evaluación dialógica aún enfrenta múltiples obstáculos y que requiere estar acompañada para enfrentar las trabas estructurales, que requieren transformaciones profundas en las culturas académicas, las estructuras organizacionales y las subjetividades de los actores educativos.

Ahora bien, los enfoques antes mencionados configuran las dimensiones constitutivas de la evaluación curricular entre el control, la mejora y el diálogo con base en el significado y propósito que cada uno sustenta. Sin embargo, su articulación revela tensiones epistemológicas que merecen ser problematizadas, pero coinciden en considerarla como una práctica transformadora desde la ética y la emancipación, reconociendo la voz del docente como agente de cambio en la transformación pedagógica, curricular e institucional.

En virtud de lo anterior, la evaluación curricular no puede ser concebida exclusivamente desde categorías técnicas o éticas; también exige una interpretación crítica de carácter político y situada, que permita visibilizar las tensiones y contradicciones inherentes al campo educativo. Esta perspectiva debe propiciar prácticas evaluativas comprometidas con la justicia social y abiertas a la pluralidad epistemológica, reconociendo la complejidad del entramado sociocultural en el que se inscribe la acción educativa.

### **Hermenéutica crítica como marco interpretativo para comprender la evaluación curricular**

La hermenéutica crítica constituye un marco epistemológico y metodológico significativo para abordar el estudio de los sentidos y significados que los actores educativos le atribuyen a la evaluación curricular, de manera de lograr la comprensión intersubjetiva desde las experiencias vividas en los procesos implícitos a dicha evaluación. En este sentido, se asume la hermenéutica filosófica desarrollada por Gadamer (2006) y Ricoeur (2006), quienes conciben la comprensión como un proceso dialógico que logra fusionar lo que interpreta el actor social y el fenómeno interpretado, reconociendo que toda comprensión se encuentra mediada por prácticas, prejuicios constitutivos y marcos de sentido que configuran las posibilidades mismas del conocimiento.

Según Gadamer (2006), "la comprensión no es tanto una acción de la subjetividad, sino que es el insertarse en un acontecer de la tradición, en el que continuamente se median el pasado y el presente" (p. 360). De este modo, acentúa el carácter histórico y reconoce el papel del contexto en toda interpretación. Por su parte, Ricoeur (2006) sostiene que "el texto es mucho más que una fijación lineal del discurso oral; es un nuevo paradigma de distanciamiento en la comunicación" (p.

127). De modo que la evaluación curricular como práctica social, puede ser interpretada como un texto susceptible de múltiples lecturas, es decir, ser interpretada desde diversas miradas ante las diversas concepciones de evaluación y enfoques curriculares existentes.

En el ámbito educativo, la hermenéutica crítica permite reconstruir los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas, reconociendo paralelamente las dimensiones conscientes y reflexivas de estas atribuciones y las estructuras simbólicas, discursivas e institucionales presentes que operan y que a la par, configuran significados que muchas veces distan de los propios actores. En tal sentido, la evaluación curricular, comprendida hermenéuticamente, se constituye como un texto susceptible de múltiples lecturas, dado que como práctica productora de sentidos demanda de interpretación situada y como fenómeno, articula dimensiones explícitas y latentes, conscientes e inconscientes, que ameritan del ejercicio hermenéutico para su develamiento. Tal como lo refiere Van Manen (2003) al afirmar que "la fenomenología hermenéutica no busca proposiciones que puedan ser generalizadas a todas las situaciones, sino descripciones que resuenen con la experiencia vivida" (p. 27).

Ahora bien, la dimensión crítica de la hermenéutica, inspirada en tradiciones frankfurtianas y foucaultianas, introduce la pregunta por las relaciones de poder, las funciones ideológicas y los efectos políticos de los discursos y prácticas evaluativas, trascendiendo la comprensión fenomenológica de los significados vividos hacia el análisis de las condiciones sociales, históricas e institucionales que configuran estos significados. Es por ello, que la hermenéutica crítica no se conforma con reconstruir comprensivamente los sentidos que los actores atribuyen a la evaluación curricular, sino que interroga críticamente las génesis de estos sentidos, sus articulaciones con estructuras de dominación, sus funciones en la reproducción o transformación de relaciones de poder, sus efectos en la configuración de las subjetividades.

En este orden de ideas, Ricoeur (2006) plantea que "la hermenéutica debe superar la dicotomía entre comprensión y explicación, integrando ambos momentos en un arco interpretativo que va desde la comprensión ingenua hasta la explicación crítica y retorna a una comprensión más profunda" (p. 101), estableciendo así las bases metodológicas para una hermenéutica que articule dimensiones fenomenológicas y críticas, en otras palabras, valore las comprensiones de los actores e integre el contexto.

Cabe mencionar, que la aplicación de la hermenéutica crítica al estudio de la evaluación curricular implica el desarrollo de metodologías cualitativas que privilegien el acceso a las

narrativas, experiencias y comprensiones de los actores educativos, mediante técnicas como entrevistas en profundidad, grupos de discusión, análisis de documentos institucionales, observación participante de prácticas evaluativas, y otras estrategias que permitan reconstruir los marcos de sentido desde los cuales los actores significan sus experiencias. (Van Manen ,2003)

Por consiguiente, el análisis hermenéutico de la información demanda una interpretación que articule comprensión empática de los significados vividos, reconstrucción de las estructuras discursivas que organizan estos significados, y crítica de las condiciones sociales e institucionales que configuran las posibilidades mismas de significación. Todo ello, constituye una composición epistémica de lo fenomenológico, lo estructural y lo crítico, con el propósito de ir más allá de comprender los significados de los actores, es develar dimensiones del fenómeno invisibilizadas, generar comprensiones más profundas, y dar apertura a la transformación de las prácticas estudiadas a través del encuentro con las narrativas de los participantes.

Tal como sostiene Ricoeur (2006), "la interpretación debe validarse mostrando su fecundidad para iluminar el texto, su capacidad para revelar aspectos que permanecían ocultos, y su potencial para generar nuevas preguntas y comprensiones" (p. 158), estableciendo así criterios de validación interpretativos en investigaciones hermenéuticas. De esta manera, la hermenéutica crítica ofrece un marco interpretativo profundo y transformador para comprender la evaluación curricular como práctica social. Al articular comprensión fenomenológica y análisis crítico, se permite develar sentidos invisibilizados, interrogar relaciones de poder y abrir caminos hacia prácticas evaluativas más justas y contextualizadas. Esta perspectiva reconoce la historicidad, la pluralidad de significados y la fecundidad interpretativa como pilares para la transformación educativa.

### **Materiales y Métodos**

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, orientado a comprender los sentidos y significados que docentes de la Universidad Nacional Yacambú atribuyen a la evaluación curricular. Esta perspectiva reconoce la evaluación como un fenómeno complejo, situado y multivocal, cuya interpretación exige metodologías que consideren el contexto, las narrativas subjetivas y los marcos interpretativos de los actores. Van Manen (2003) sostiene que la investigación fenomenológica hermenéutica busca desentrañar lo que significa ser humano, revelando sentidos profundos en la cotidianidad, pues, "...siempre conduce a encontrar más sentido de lo que ya conocemos" (p. 12). De allí su importancia para

comprender e interpretar las vivencias y prácticas evaluativas de los docentes de esta casa de estudio, y en la construcción de una cultura evaluativa del currículo.

Desde este enfoque, el estudio se adscribe al paradigma interpretativo, este privilegia el acceso a los mundos de vida de los participantes, la reconstrucción de sus perspectivas y la comprensión de las lógicas que estructuran sus prácticas. La fenomenología hermenéutica, según Van Manen (2003), implica una descripción densa y situada de las experiencias, reconociendo que toda comprensión está mediada por estructuras de significado. De allí que el método fenomenológico, por su habilidad de ser sensible a ...” sutiles diferencias en las experiencias de fenómenos, las distinciones entre varios fenómenos, y las variadas estructuras de significado que conforman nuestra comprensión del mundo” (p. 9), posibilita abordar la evaluación curricular como práctica situada y culturalmente mediada.

El diseño metodológico de esta investigación se estructura como un proceso emergente, flexible y recursivo que permite ajustes continuos en función de las comprensiones que se van construyendo durante el trabajo de campo. Stake (1995), legitima esta flexibilidad al afirmar que "en la investigación cualitativa, el diseño evoluciona durante el estudio; los investigadores permanecen abiertos a cambiar la dirección de su indagación a medida que nuevas ideas emergen" (p. 19).

Con base en lo expuesto, el presente estudio se desarrolla asumiendo la flexibilidad metodológica propia del enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico. Esta apertura es esencial no solo para captar la complejidad, multivocalidad y carácter situado del fenómeno evaluativo, sino que, además, se contribuye con la construcción de una cultura evaluativa en la Universidad Yacambú, desde una mirada comprensiva y transformadora.

### **Contexto del estudio y selección de participantes**

La investigación se desarrolló en la Universidad Yacambú (UNY), institución de educación superior venezolana con trayectoria en la formación de profesionales en diversas áreas del conocimiento, comprometida con la excelencia académica, la innovación pedagógica y la responsabilidad social. El contexto institucional se caracteriza por procesos de transformación curricular orientados a la actualización de diseños formativos desde el enfoque basado en competencias, el fortalecimiento de la pertinencia social de los programas académicos y la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad que respondan tanto a demandas externas de acreditación como a compromisos internos de mejoramiento continuo.

Para este estudio se empleó el muestreo intencional por criterio, seleccionando 5 docentes con experiencia en diseño, implementación o evaluación curricular, capaces de aportar miradas diversas y reflexivas sobre el fenómeno investigado. Se priorizó la heterogeneidad en áreas disciplinares, trayectorias profesionales y formación de postgrado, reconociendo que estas diferencias configuran comprensiones situadas de la evaluación. Como señala Stake (1995), este tipo de muestreo busca casos particularmente informativos que permitan profundizar en el fenómeno de interés (p. 4). Asimismo, se consideró la capacidad de los participantes para articular reflexivamente sus experiencias, comprensiones, posicionamientos sobre la evaluación curricular como criterio de idoneidad, en consonancia con Van Manen (2003), quien afirma que los participantes adecuados en estudios fenomenológicos son aquellos que han vivido la experiencia y pueden articularla con profundidad (p. 69).

### **Técnicas de recolección de información**

La técnica empleada fue la entrevista a profundidad semiestructurada, concebida como un encuentro dialógico, con el propósito de evocar narrativas concretas de experiencias vividas (Van Manen, 2003, p. 66), Se diseñó en torno a ejes temáticos amplios, que permitieron explorar: las concepciones epistemológicas y pedagógicas sobre evaluación curricular; las experiencias concretas de participación en procesos evaluativos institucionales; las tensiones, contradicciones y desafíos identificados en las prácticas evaluativas; las valoraciones sobre las funciones, propósitos y efectos de la evaluación curricular; y las propuestas para una cultura evaluativa del currículo en la UNY.

Se empleó una estructura semiestructurada que combinó preguntas orientadoras con flexibilidad para explorar aspectos emergentes y dimensiones no previstas, adaptándose a las trayectorias narrativas de cada participante. Las entrevistas, aproximadamente de noventa minutos, se realizaron en espacios institucionales seleccionados por los propios docentes, garantizando comodidad, confidencialidad y consentimiento informado, en coherencia con los principios éticos de la investigación cualitativa, donde “el respeto por la persona es un principio primordial” (Stake, 1995, p. 57). Además, se incorporó un análisis documental de políticas institucionales, informes de autoevaluación y lineamientos de acreditación, lo cual permitió contextualizar y triangular los discursos de los participantes con los marcos normativos formales, identificando convergencias y tensiones entre las prescripciones institucionales y las comprensiones situadas de los actores.

## **Análisis de los hallazgos**

El análisis de la información se realizó siguiendo el método de análisis temático inductivo propuesto por Braun & Clarke (2006), el cual permitió identificar patrones de sentido-temas que estructuran los discursos docentes sobre la evaluación curricular. Con este método, tal como refieren los autores, se logra capturar algo importante del tema en relación con la pregunta y sobre lo que se busca con la investigación para la construcción temática. Este método se desarrolló en seis fases: familiarización con los datos, codificación inicial, agrupamiento de códigos, revisión de temas, definición analítica y elaboración del reporte final. La codificación se realizó de forma inductiva, permitiendo la emergencia de categorías desde las narrativas de los docentes y posteriormente se dialogó con los marcos teóricos para profundizar y enriquecer la interpretación.

Se utilizó el software Atlas Ti para organizar y recuperar segmentos relevantes, aunque la interpretación se realizó mediante lectura hermenéutica profunda. El análisis ejecutado posibilitó articular las narrativas individuales con la identificación de patrones transversales que develan ciertas dimensiones compartidas en las comprensiones docentes sobre la evaluación curricular. Para garantizar la credibilidad, se aplicaron estrategias como triangulación de fuentes, validación con participantes y revisión por pares, siguiendo principios de rigor cualitativo que, de acuerdo con Stake (1995), privilegian la credibilidad y transferibilidad sobre la replicabilidad (p. 107).

## **Resultados o Hallazgos**

Siguiendo el marco epistemológico y metodológico asumido en este estudio, en esta sección presento de manera resumida los hallazgos del estudio con el respectivo análisis hermenéutico, de los sentidos y significados que los docentes de la UNY le otorgan a la evaluación curricular en el contexto de su actual transformación curricular e institucional. En este sentido, desarrollé el siguiente procedimiento:

1. Interpretación de las entrevistas a profundidad realizadas a los docentes, mediante comprensión intersubjetiva a las narrativas de los docentes. Esta fase del análisis consistió en una lectura empática a las entrevistas, orientada a captar la voz del participante sin imponer marcos teóricos previos. Se buscó comprender cómo los docentes significan la evaluación curricular desde sus propios horizontes de sentido.

2. Se transcribieron las entrevistas para identificar elementos significativos en las narrativas de los docentes que permitieran configurar unidades de significado relevantes, entendidas como fragmentos narrativos que expresan comprensiones, tensiones o valoraciones

significativas. Estas unidades fueron agrupadas en categorías emergentes, tal como se refleja en el cuadro resumen.

3. Las categorías emergentes fueron contrastadas con el marco teórico del estudio, permitiendo articular comprensiones situadas con conceptos como evaluación responsiva (Stake, 1995), crítica artística (Eisner, 1998) y hermenéutica crítica (Ricoeur, 2006). Esta articulación no se realizó de forma deductiva, sino como proceso dialógico en el que las categorías teóricas iluminaron los significados reconstruidos sin reducirlos.

4. Se prestó especial atención a las tensiones entre el discurso institucional y las comprensiones docentes, identificando contradicciones que revelan conflictos epistemológicos y políticos. La disonancia entre el discurso de los docentes y los documentos institucionales permitió interpretar una distancia entre el discurso oficial y las experiencias vividas. Esta tensión fue analizada como expresión de una racionalidad instrumental, aun cuando pareciera divergente de los criterios epistemológicos del estudio, responde a la visión de realizar la interpretación desde la hermenéutica crítica como marco que articula la comprensión interpretativa, explicación crítica y retorno reflexivo, superando reduccionismos positivistas y relativismos extremos. (Gadamer, 2006; Ricoeur, 2006; Van Manen, 2003)

5. Finalmente, realicé un retorno reflexivo que me permitió sintetizar los hallazgos en comprensiones más profundas sobre la evaluación curricular como práctica multivocal, situada y políticamente implicada. Esta síntesis no se concibe como cierre definitivo, sino como apertura a nuevas preguntas y horizontes de transformación. Como señala Ricoeur (2006), “la interpretación debe validarse mostrando su fecundidad para iluminar el texto, su capacidad para revelar aspectos que permanecían ocultos” (p. 158), criterio que orientó la construcción de las conclusiones interpretativas del estudio.

A continuación, se presenta un cuadro resumen hermenéutico sobre los sentidos y significados de la evaluación curricular en la Universidad Yacambú:

**Tabla 1**

*Cuadro resumen hermenéutico: sentidos y significados de la evaluación curricular*

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Unidad de Interpretación</b>	<b>Actor Social</b>	<b>Interpretación Categorical</b>
Evaluación curricular como proceso reflexivo y transformador.	Reflexión sobre la práctica docente	Y1, D2, P3	La evaluación se concibe como dispositivo epistémico-reflexivo que articula metacognición, coherencia curricular y mejora continua. Se vincula con Schön (1998), Grundy (1998) y Stenhouse (1991) como praxis investigativa y transformadora.
	Compromiso ético y transformación	D2, O4	Se configura una dimensión ético-política de la evaluación como praxis emancipadora. Se articula con Freire (2005), Giroux (1990), Habermas (1982) y McLaren (1997), destacando la justicia social y la crítica ideológica como fundamentos éticos.
Tensiones entre discurso institucional y práctica evaluativa	Brecha discurso-práctica	D2, O4, Y1	Se evidencia una fractura entre el currículo prescrito y el vivido. La evaluación se tensiona entre lo ideal y lo real, en diálogo con Ball (2002), Perrenoud (2008), Sacristán (2010) y Terigi (2014).
	Factores que limitan la transformación evaluativa	D2, O4, P3	Obstáculos estructurales como la sobrecarga laboral, la falta de formación y la cultura tradicional limitan la innovación. Se retoman aportes de Hargreaves (2003), Tyack y Cuban (1995), Fullan (2002).
Fundamentos epistemológicos y teóricos de la evaluación curricular	Anclajes teóricos explícitos	P3, O4	Los docentes operan desde marcos teóricos complejos: constructivismo social, teoría crítica y socioformación. Se articulan con Daniels (2003), Wertsch

**Tabla 1 (cont.)**

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Unidad de Interpretación</b>	<b>Actor Social</b>	<b>Interpretación Categorical</b>
			(1993), Rogoff (2003), Tobón (2013), Giroux (1990).
Evaluación curricular como proceso estratégico institucional	Calidad, pertinencia y alineación	P3, D2	La evaluación se comprende como tecnología de gestión académica para asegurar calidad, pertinencia y actualización. Se vincula con Lemaitre (2018), Zabalza (2012), Stake (2006), Stufflebeam (2011).
Condiciones para una evaluación curricular transformadora	Cultura institucional y participación	D2, P3, O4	Se demanda una cultura institucional dialógica, ética y no punitiva. Se retoman aportes de Santos Guerra (2003), Habermas (1987), Flecha (2000), Hargreaves (2005).
	Participación multi-actor	P3, Y1, O4	Se plantea una evaluación democrática, inclusiva y deliberativa. Se fundamenta en Stenhouse (1991), MacDonald (1983), Cousins y Whitmore (1998), Guba y Lincoln (1989).
	Formación, recursos y liderazgo	D2, P3, O4	La transformación requiere condiciones habilitantes: formación docente, recursos, tiempo y liderazgo comprometido. Se articula con Fullan (2016), Imbernón (2017), Bolívar et al. (2013), Popkewitz (1994).
Evaluación curricular y modelo educativo institucional	Tensión entre modelo propuesto y práctica real	Y1, P3	Se reconoce la brecha entre el modelo educativo institucional y la práctica evaluativa. Se valora el cambio progresivo desde una perspectiva realista (Sacristán, 2010; Fullan, 2002; Elmore, 2010; Spillane, 2006).

Nota: Elaborado por Mendoza de Gómez (2025).

### Discusión

La evaluación curricular en la Universidad Yacambú se configura como un constructo multidimensional, polisémico y situado que trasciende las concepciones técnico-instrumentales tradicionales. Las narrativas docentes revelan comprensiones complejas que integran racionalidades reflexivas, ético-políticas, estratégicas, participativas y estructurales, evidenciando una conciencia crítica sobre los propósitos, tensiones y posibilidades de transformación del currículo universitario.

Desde esta perspectiva, se presenta la interpretación de los sentidos y significados de los docentes sobre la evaluación curricular:

- *Dimensión reflexivo-transformadora*: la evaluación es concebida como dispositivo de metacognición pedagógica, que permite a los docentes reflexionar críticamente sobre la coherencia curricular, la efectividad didáctica y la pertinencia contextual. Esta comprensión se articula con Schön (1998), Stenhouse (1991) y el constructivismo social vygotskiano, posicionando al docente como investigador de su propia práctica y agente de innovación educativa.

- *Dimensión ético-política*: los docentes asumen la evaluación como praxis crítica orientada a la justicia social, desenmascarando los supuestos ideológicos del currículo y promoviendo la emancipación educativa. Esta perspectiva se fundamenta en Freire (2005), Giroux (2003), Habermas (1982) y las pedagogías latinoamericanas, proponiendo currículos que integren epistemologías del Sur y saberes excluidos.

- *Dimensión estratégico-gerencial*: la evaluación curricular es también comprendida como tecnología de gestión académica para el aseguramiento de la calidad, la pertinencia y la relevancia social. Se vincula con modelos como el CIPP (Stufflebeam, 2011) y con autores como Barnett (2001) y Gibbons et al. (1997), reconociendo la necesidad de articular excelencia académica con responsabilidad social.

- *Dimensión dialógico-participativa*: se demanda una evaluación democrática y polifónica que incorpore las voces de docentes, estudiantes, egresados y empleadores. Esta dimensión se fundamenta en Stenhouse (1991), MacDonald (1983), Cousins y Whitmore (1998) y Habermas (1987), destacando la participación como principio epistémico, político y pedagógico.

- *Dimensión estructural-sistémica*: los docentes identifican obstáculos institucionales que limitan la transformación evaluativa: sobrecarga laboral, déficit formativo, culturas conservadoras y falta de voluntad política. Esta comprensión dialoga con Hargreaves (2003), Imbernón (2017), Escudero (2019) y Ball (1994), destacando que el cambio requiere condiciones habilitantes y liderazgo comprometido.

Los hallazgos evidencian que la toma de decisiones curriculares en la Universidad Yacambú requiere trascender enfoques técnico-instrumentales hacia un modelo situado y transformador. Esto implica: institucionalizar la reflexión pedagógica docente como fuente de innovación; integrar criterios de justicia social y pertinencia territorial en el diseño curricular; articular calidad académica con responsabilidad social mediante evidencias; garantizar

participación vinculante de actores clave en la gobernanza curricular; y transformar condiciones institucionales mediante formación permanente, redistribución de cargas y liderazgo comprometido. Solo así la evaluación curricular dejará de ser un trámite burocrático para constituirse en dispositivo estratégico de aprendizaje institucional, orientando decisiones pertinentes, éticamente fundamentadas y socialmente transformadoras, en coherencia con las racionalidades reflexivas, ético-políticas y participativas identificadas en las narrativas docentes.

### **Consideraciones Finales**

Los hallazgos del presente estudio revelan que la evaluación curricular en la Universidad Yacambú es comprendida por los docentes como una práctica compleja, situada y multidimensional, que trasciende los enfoques técnico-administrativos tradicionales. Esta comprensión se articula desde cinco dimensiones interpretativas: reflexivo-transformadora, ético-política, estratégico-gerencial, dialógico-participativa y estructural-sistémica, lo que permite visibilizar una configuración plural de sentidos que tensiona y enriquece el campo evaluativo universitario.

Desde la dimensión reflexiva, la evaluación curricular se posiciona como dispositivo de metacognición pedagógica, permitiendo a los docentes interrogar críticamente sus prácticas y generar procesos de mejora continua. Esta perspectiva se vincula con la noción de profesional reflexivo (Schön, 1998) y con el currículo como investigación-acción (Stenhouse, 1991), implicando que la evaluación no solo mide, sino que transforma. En este sentido, las instituciones educativas deben fomentar culturas de indagación docente, habilitando tiempos para la evaluación comprensiva, creando espacios colaborativos y promoviendo la formación continua que fortalezcan la reflexividad profesional.

La dimensión ético-política, por su parte, interpela la evaluación como praxis crítica orientada a la justicia social, en diálogo con Freire (2005), Giroux (2003) y las pedagogías decoloniales latinoamericanas. Los docentes demandan currículos que visibilicen saberes subalternos y promuevan la emancipación educativa. Esta comprensión implica que las universidades deben revisar sus marcos curriculares desde una perspectiva inclusiva, plural y contextualizada, incorporando criterios de equidad en los procesos evaluativos.

En cuanto a la dimensión estratégico-gerencial, los docentes reconocen la evaluación como herramienta de gestión académica para el aseguramiento de la calidad y la pertinencia social. Sin embargo, esta visión no se reduce a una lógica instrumental, sino que busca articular excelencia

académica con responsabilidad ética. Las implicaciones educativas aquí apuntan a fortalecer sistemas de evaluación institucional que integren indicadores de impacto formativo, empleabilidad, innovación curricular y compromiso social, evitando la burocratización del proceso evaluativo.

La dimensión dialógico-participativa plantea la necesidad de democratizar la evaluación curricular, incorporando las voces de estudiantes, egresados, empleadores y docentes de distintas áreas. Esta perspectiva, fundamentada en la acción comunicativa (Habermas, 1987) y en la evaluación participativa (Cousins & Whitmore, 1998), exige que las instituciones generen mecanismos reales de participación y promuevan procesos deliberativos que legitimen las decisiones curriculares desde la diversidad de saberes.

Finalmente, la dimensión estructural-sistémica, evidencia que la transformación evaluativa requiere de condiciones: formación especializada, liderazgo pedagógico, voluntad política, recursos materiales y tiempo institucional. Las universidades deben asumir que el cambio educativo no es solo técnico, sino cultural y político, y que la evaluación curricular puede ser una palanca de transformación si se articula con procesos de desarrollo profesional docente, innovación institucional y liderazgo transformacional (Fullan, 2016; Bolívar et al., 2013). En conjunto, estas implicaciones educativas invitan a repensar la evaluación curricular como una práctica situada, ética, participativa y transformadora, capaz de contribuir a la construcción de una universidad más justa, crítica y comprometida con su contexto.

### Referencias

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2002). Reforming schools/reforming teachers and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 17(2), 215-228.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts-based research*. Sage Publications.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Bonnefoy, L. (2021). Evaluación curricular para la mejora continua: una mirada desde la práctica docente. *Revista de Evaluación Educativa*, 15(2), 45-60.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briceño, M. y Chacín, M. (2008). Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las universidades venezolanas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 69–87. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65811489004.pdf>
- Carrera, C. (2024). La evaluación curricular como objeto de estudio en la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). e637. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672024000100637&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672024000100637&lng=es&nrm=iso)
- Chamorro, D. y Borjas, M. (2020). *Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula*. Editorial Universidad del Norte.
- Cousins, J. & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5-23.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es)
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Escudero, J. (2019). *Inclusión, equidad y desarrollo profesional docente*. Madrid: Octaedro.
- Flecha, R. (2000). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y método*. Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, L. y Lobo, M. (2023). *La evaluación curricular en los nuevos tiempos*. Dialnet. Universidad de La Rioja.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guzmán, H. y González, D. (2024). Evaluación curricular en la educación superior: un enfoque desde el Modelo CIPP. *Revista Latinoamericana de Evaluación Educativa*, 5(5), 1-15.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9812988.pdf>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Lemaitre, M. (2018). *Aseguramiento de la calidad en educación superior: una perspectiva internacional*. Santiago: CINDA.
- MacDonald, B. (1983). *La evaluación y el control de la educación*. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. (pp. 467-478). Madrid: Akal.
- Marengo, J. (2024). *Sentidos del currículo y la evaluación en educación superior: comprensiones discursivas de la comunidad docente* [Tesis doctoral]. Universidad de Caldas.  
<https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/18141>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1986).
- Rodríguez, S. (2025). Evaluación formativa para el logro de los aprendizajes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), e601102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665997>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* En J.G. Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Graó.
- Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. (2011). Meta-evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(15), 99-158.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 71-87.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª ed.). Bogotá: ECOE.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Zabalza, M. (2012). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. (3ª ed.). Madrid: Narcea.