

Racionalidades pedagógicas en Ecuador: hacia una evaluación curricular reflexiva Pedagogical Rationalities in Ecuador: Towards a Reflective Curricular Evaluation

Mg. Juan Pablo De la Cruz Ordoñez; Mg. Geoconda; Elizabeth Rocha Tayupanta; Mg. Juan Wladimir Vilaña Chungandro; Mg. Gloria Irene Puetate; Manitio; Mg. Teidis Maritza Zambrano Cedeño

CONFLUENCIA DE INNOVACIONES CIENTÍFICAS Enero - junio, V°5-N°1; 2024

- ✓ **Recibido:** 08/01/2024
- ✓ **Aceptado:** 20/01/2024
- ✓ **Publicado:** 30/06/2024

PAÍS

-  Ecuador
-  Ecuador
-  Ecuador
-  Ecuador
-  Ecuador

INSTITUCIÓN

- Ministerio de Educación
Ministerio de Educación
Ministerio de Educación
Ministerio de Educación
Ministerio de Educación

CORREO:

-  pablo.cruz@educacion.gob.ec
-  geoconda.rocha@educacion.gob.ec
-  juan.vilana@educacion.gob.ec
-  gloria.puetate@educacion.gob.ec
-  teidis.zambrano@educacion.gob.ec

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0006-5418-2411>
-  <https://orcid.org/0009-0004-9024-8591>
-  <https://orcid.org/0009-0001-3689-4822>
-  <https://orcid.org/0000-0002-9941-4638>
-  <https://orcid.org/0009-0006-7197-6731>

FORMATO DE CITA APA.

De la Cruz, J. Rocha, G. Vilaña, J. Puetate, G. Zambrano, T. (2024). Racionalidades pedagógicas en Ecuador: hacia una evaluación curricular reflexiva. Revista G-ner@ndo, V°5 (N°1,).83 -100.

Resumen

Este ensayo de investigación, en el ámbito educativo, tiene como objetivo respaldar y dar un fundamento a la práctica docente. Aspira a conceptualizar y darle significado a dicha práctica, al mismo tiempo que busca justificar las decisiones y acciones tomadas en función de los conocimientos y experiencias más valiosas para llevar a cabo el currículo en instituciones educativas. En este proceso, se enfatiza la importancia de caracterizar y discutir tanto la imagen implícita como explícita de las rationalidades curriculares. Se busca comprender cómo estas imágenes influyen en la preparación de los estudiantes para desempeñarse como ciudadanos activos en su vida diaria, a través de las relaciones educativas y sociales consideradas necesarias o deseables. Asimismo, se busca comprender los contextos más amplios de las instituciones, incluyendo el contexto político y social que impacta en las experiencias que los estudiantes tienen con el currículo. El análisis se lleva a cabo mediante la formulación de preguntas y enunciados que fomentan la reflexión, respaldados por los autores involucrados en este trabajo. La revisión de la bibliografía especializada se realizó a través de repositorios de revistas científicas y bibliografía específica con el propósito de descubrir, evidenciar y poner a disposición pública las contradicciones, razones subyacentes y elementos que facilitan la comprensión. En última instancia, se busca tomar decisiones fundamentadas como resultado de la reflexión crítica, con el objetivo de generar transformaciones sociales significativas.

Palabras clave: curriculum; rationalidades; evaluación; mejora.

Abstract

This research essay, in the educational field, aims to support and provide a foundation for teaching practice. It aspires to conceptualize and give meaning to said practice, while seeking to justify the decisions and actions taken based on the most valuable knowledge and experiences to carry out the curriculum in educational institutions. In this process, the importance of characterizing and discussing both the implicit and explicit image of curricular rationalities is emphasized. The aim is to understand how these images influence the preparation of students to function as active citizens in their daily lives, through the educational and social relationships considered necessary or desirable. Likewise, it seeks to understand the broader contexts of the institutions, including the political and social context that impacts the experiences that students have with the curriculum. The analysis is carried out by formulating questions and statements that encourage reflection, supported by the authors involved in this work. The review of the specialized bibliography was carried out through repositories of scientific journals and specific bibliography with the purpose of discovering, evidencing and making publicly available the contradictions, underlying reasons and elements that facilitate understanding. Ultimately, we seek to make informed decisions as a result of critical reflection, with the aim of generating significant social transformations.

Keywords: resume; rationalities; assessment; improvement.



Introducción

En este artículo sobre racionalidades y evaluación curricular se exponen tres ejes altamente significativos que engendran la contemplación en el ámbito de la educación. Sin embargo, la investigación se centra principalmente en el concepto de "curriculum", ya que se materializa como un modelo pedagógico cuando las instituciones educativas reflexionan sobre el tipo de individuos que la sociedad necesita. Existen múltiples interpretaciones que pueden atribuirse al término "curriculum", lo que potencialmente puede generar confusión dependiendo de las perspectivas ideológicas subyacentes adoptadas por sus proponentes. Sin embargo, antes de adoptar cualquier postura particular, es de suma importancia que el educador comprenda a fondo cada faceta del plan de estudios y sus posibles implicaciones en el desarrollo deseado de los individuos.

Para comenzar, partimos de las concepciones preliminares sobre el currículo como base fundamental para la búsqueda de un esclarecimiento integral y fundamentado de una faceta de la realidad a través de ideas o conceptos que nos permitan delinear, comprender y formular proyecciones y pronósticos. Conclusiones al respecto, sustentadas en hechos en el ámbito de la mejora educativa.

Además, es importante captar los modelos paradigmáticos o racionalidades de acción, que abarcan los métodos de construcción e interpretación del conocimiento, la sociedad y los individuos que la componen. Además, estos modelos dan forma a las metas y objetivos educativos, basándose en el discurso habermasiano en relación con los intereses fundamentales del conocimiento. Habermas articula tres categorías de intereses que constituyen el conocimiento: técnico, práctico y emancipatorio.

Estas modalidades potenciales sirven como marcos para delinear varios tipos de conocimiento, a medida que las personas los utilizan para desarrollar, asimilar y comprender su mundo. Además, dentro del contexto de estos múltiples métodos y marcos conceptuales de

racionalidades curriculares, se discute el examen de la forma específica de evaluación utilizada en cada uno de ellos. Esto se debe a que, de acuerdo con consideraciones tecnológicas, los individuos experimentan la realidad a través del lente de su potencial de manipulación técnica. Según la preocupación pragmática, se persigue la comprensión de la significación, dando entrada a la importación de realidades simbólicas o culturales, y según la preocupación liberadora, el objetivo es aprehender la actualidad social para escudriñarla y alterarla.

Por lo tanto, al alinear los intereses delineados por Habermas con las perspectivas curriculares, se puede demarcar claramente el estatus, papel y funciones de la evaluación en cada una de ellas: desde un punto de vista técnico, la evaluación se emplea con fines de regulación; desde un punto de vista práctico, la evaluación se emplea con fines de comprensión; y desde un punto de vista crítico, la evaluación se emplea con el propósito de actuar.

Materiales Y Métodos

El propósito de este ensayo es realizar un análisis mediante la formulación de indagaciones y afirmaciones para la contemplación, con la guía de los autores involucrados en este esfuerzo. Para lograr esto, consultamos literatura especializada y utilizamos mecanismos de búsqueda que involucraron repositorios de revistas científicas y referencias específicas.

Nociones introductorias al campo curricular

Partiendo de una concisa aclaración del concepto "curriculum" en el marco de la educación ecuatoriana, se pueden contemplar las nociones que hoy en día tienen los educadores sobre ella de manera convencional, por ejemplo: Currículo se refiere a una serie de procedimientos consecutivos que se interconectan a través de la inclusión de temas, objetivos, enfoques, estrategias de implementación y criterios de evaluación. Su objetivo principal es educar a las personas de acuerdo con los objetivos establecidos en la política educativa del país. Sin embargo, como educadores ecuatorianos, somos plenamente conscientes de las

implicaciones multifacéticas asociadas con cualquier definición dada, particularmente en términos de cómo se implementará el Proyecto Educativo y, más importante, el tipo de personas que estarán preparadas para participar activamente en la vida cívica.

De manera similar, Fernando Avendaño¹ concluye que cuando la institución educativa indaga sobre las cualidades ideales de los individuos que exige la sociedad, entonces reflexiona sobre los métodos para cultivar dichas cualidades, dando origen así a la noción de currículo como un programa de formación integral. En consecuencia, es un constructo intrincadamente conectado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión de material ejecutados por las instituciones educativas. Sirve como un medio para controlar las prácticas educativas y dar forma a la experiencia formativa de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que quienes tienen a cargo la tarea crucial de instruir, orientar o instruir en entornos educativos posean una comprensión profunda de los fundamentos curriculares. Este conocimiento les permitirá abordar deliberadamente estos fundamentos mediante la transformación de las experiencias vividas por las personas, en particular las más desfavorecidas.

Racionalidades Curriculares.

Partiendo de la premisa de que un modelo de diseño curricular es una metodología que abarca una secuencia de procesos meticulosamente organizados y estructurados para dar forma al currículo, su objetivo principal debe ser abordar problemas y cumplir requisitos. Además, a lo largo de su evaluación, se esfuerza por potenciar el proceso pedagógico y facilitar la adquisición de conocimientos. Respecto al desarrollo del currículo y en función del propósito de la formación, los modelos de racionalidad poseen los siguientes atributos:

- **Modelo de racionalidad tecnocrática y experta**

Este modelo se basa en cuatro etapas para su consecución, la etapa primaria postula la racionalización preliminar (Tyler, 2003) quien solidificó las bases del modelo a través de la

formulación de objetivos, la selección y disposición de las experiencias de aprendizaje y la evaluación para yuxtaponer las expectativas iniciales. con los resultados obtenidos, considerado como una forma de control del producto. La segunda fase sugiere la mejora técnica del modelo de Bloom (1956) al poner en práctica los objetivos educativos de una manera confiable para determinar con precisión las conductas que los estudiantes necesitaban aprender. Esto se logra logrando comportamientos asociados con niveles fundamentales de cognición para fomentar el surgimiento de comportamientos más complejos y desafiantes destinados a la resolución de problemas. La evaluación es crucial para analizar en profundidad su realización.

Al igual que Tyler y Bloom, Mager (1962) enfatiza la necesidad de formular "objetivos de aprendizaje para dirigir y lograr el desempeño deseado y poder evaluar la competencia de los estudiantes en una actividad o dominio específico". Confiere más importancia al resultado final que al procedimiento utilizado.

El tercer paso de la mejora teórica del diseño esbozado por Gagné (1978) delinea los objetivos operativos con la máxima precisión. Esta propuesta presenta muchas etapas, incluidas "comportamientos observables, capacidad de aprendizaje y resultados tangibles". El último nivel presenta la noción sistémico-cibernético, afirmando que un currículo proporcionará resultados de aprendizaje consistentes cuando los procesos de rectificación sean rápidos y eficientes; enfatiza el enfoque heurístico positivista de prueba y error (Romiszowsky, 1981).

- **Modelo de racionalidad práctica o deliberativa**

A diferencia del paradigma anterior, los docentes dejan de verse a sí mismos como meros ejecutores de iniciativas externas o supervisores de las decisiones tomadas por las autoridades educativas, y en cambio reconocen su papel como innovadores, participantes y tomadores de decisiones en el ámbito de la creación y el desarrollo curricular.

El currículo en la práctica abarca elementos tangibles, acciones genuinas, educadores auténticos, estudiantes reales, entidades que están más enriquecidas que sus representaciones abstractas y distintas de ellos en escenarios intrincados, distintivos e irrepliables que requieren una toma de decisiones reflexiva en lugar de una mera implementación (Schwab , 1978). El autor sugiere participar en una deliberación para mediar entre todos los participantes dedicados, quienes deben interpretar la propuesta para determinar y emprender acciones dentro del entorno educativo.

Stenhouse L. (1987) concibe el currículo como una entidad dinámica, es decir, como un proceso de construcción y realización, basado en las nociones de “relevancia” y “juicio responsable”. El conocimiento de las cuestiones humanas se reorganizó como algo que debía ser interpretado, evaluado y aceptado según la experiencia vivida por estudiantes, profesores y familias. Las metas educativas implican criterios de procesos más que de resultados. Por consiguiente, prescindir del respaldo de los propósitos conductuales para encontrar alternativas de plasmar las ideas en la realidad mediante los procedimientos de enseñanza y el propósito, en lugar de conductas definitivas preestablecidas y el propósito. (Stenhouse, 1971)

- **Modelo de racionalidad socio crítica**

Este modelo se basa en las falacias e inviabilidades de la racionalidad inicial e incorpora los aportes de la racionalidad posterior para demostrar que el encuentro educativo, como esfuerzo comunitario, está perpetuamente influenciado por factores sociales. La conciencia de los participantes en la educación debe contribuir a la liberación de marcos sociales y educativos inequitativos. Esta reimaginación del currículo y su profundo cuestionamiento del proceso técnico de su elaboración se sintetiza a partir de los aportes de:

Al domesticar o "bancarizar" la educación, el estudiante se ve privado de la oportunidad de participar activamente y simplemente se ajusta a la jerarquía existente como una entidad

pasiva. Por el contrario, en el contexto de la educación emancipadora o "problemática", hay una búsqueda de transformación social que beneficia a los sectores marginados y subyugados (Freire, 1987). El diálogo sirve como medio de emancipación y cultivo de la conciencia crítica para remodelar el papel del estudiante. De manera similar, Athusser (1970) postula que "los factores económicos y materiales (como la fuerza laboral y los medios de producción) y los componentes ideológicos (como la iglesia, la escuela, la familia, el sistema legal, el sistema político, los sindicatos, los medios de comunicación y las instituciones culturales) son responsables de mantener el estado de cosas actual."

La ideología y la praxis que imparte la institución educativa tienden a fomentar la subordinación y requieren ciertas normas de conducta. De manera similar, como lo muestran Bourdieu y Passeron (1970), se puede ver que la escuela representa "violencia simbólica" mediante sus acciones, autoridad y prácticas pedagógicas. En otras palabras, el currículo escolar fomenta el cultivo y la difusión de un código cultural prevaleciente. Los descendientes provenientes de los estratos sociales predominantes captan fácilmente esta cifra, ya que están completamente inmersos en sus complejidades. Por el contrario, para los descendientes y adolescentes pertenecientes a los estratos sociales subordinados, sigue siendo un enigma inescrutable.

Por el contrario, Baudelot & Establet, (1997), afirman que la institución educativa elige a los individuos que cursarán sus estudios superiores en la Universidad y a los que se incorporarán al mercado laboral, los "segrega" en función de sus logros, siendo aquellos que cumplen con los requisitos predeterminados. criterios para obtener títulos universitarios, mientras que aquellos que no lo hacen se consideran "mal preparados". Para aclararlo, los individuos se ubican en los extremos opuestos del espectro social, es decir, la burguesía y el proletariado. En una línea similar, Bernstein (1977) afirma que la práctica pedagógica contribuye a la perpetuación de las clases sociales, lo que resulta en una difusión inequitativa del conocimiento. Sólo unos pocos

elegidos tienen la oportunidad de adquirir un nivel superior de conocimientos, mientras que la mayoría se limita a conocimientos que meramente permiten la realización de tareas básicas.

El sistema educativo no logra mitigar la desigualdad; más bien, perpetúa y valida un paradigma de instrucción y certificación de la fuerza laboral (Bowles y Gintis, 1976). En las sociedades capitalistas, la dinámica laboral requiere que los subordinados cumplan las órdenes, sean puntuales, persistentes y confiables, mientras que aquellos ubicados en los niveles superiores de la jerarquía ocupacional deben poseer la capacidad de liderar, idear proyectos y exhibir autonomía.

Hay una ausencia de una correlación discernible entre la manera en que está estructurada la economía y la manera en que está estructurado el currículo: el currículo está estrechamente vinculado a los marcos económicos y sociales más amplios (Apple, 1979). No es una búsqueda neutral, inmaculada e imparcial del conocimiento, sino más bien el resultado de un proceso que refleja los intereses específicos de las clases y grupos predominantes. Giroux analiza aún más la hegemonía inflexible de los marcos económicos y sociales dentro del currículo, postula que la escuela y el currículo pueden contrarrestar las intenciones de la autoridad y la regulación, y también sostiene que debería haber espacio para el disentimiento y el desafío, para la insurrección y la subversión. Los estudiantes y educadores deben cultivar un programa educativo que abarque temas inequívocamente políticos y muestre una perspectiva perspicaz hacia las ideologías y los marcos sociales predominantes (Giroux, 1983).

En última instancia, Kemmis (1988) concluye que "el currículum es una manifestación de crónicas humanas y sociales y un mecanismo mediante el cual facciones influyentes han ejercido un impacto profundamente sustancial en los mecanismos de perpetuación de la sociedad, moldeando y gobernando potencialmente los procedimientos a través de los cuales los jóvenes eran formados". y son educados." Los establecimientos educativos, basados en investigaciones

rigurosas, deben servir como espacios de oposición y condena de los discursos y prácticas que validan la imposición de ideas, costumbres sociales y valores dominantes.

Evaluación Curricular

Dentro de los componentes que componen el currículo, la evaluación es quizás el más polémico y menos explorado. Sin embargo, este aspecto tiene la capacidad de "centralizar y dirigir" los demás componentes del currículo, evaluando y valorando efectivamente su capacidad instruccional. La evaluación evalúa y constata la experiencia académica dentro y fuera de los confines del aula, en todos los niveles de educación, sirviendo como herramienta para verificar y validar las metodologías de enseñanza, los procesos de aprendizaje y los mecanismos operativos del currículo vigente dentro del sistema. Además, proporciona insumos para la toma de decisiones políticas de alto nivel (Avendaño, 2020).

Por tanto, este hecho particular carece de la misma consideración y cumple una función distinta en cada una de las miradas educativas descritas anteriormente. Al examinar la correlación entre los intereses delineados por Habermas y las perspectivas curriculares, resulta evidente que dentro de cada una de ellas se pueden discernir claramente el estatus, papel y funciones de la evaluación: desde un punto de vista técnico, se evalúa para el control; Desde un punto de vista práctico, se evalúa su comprensión; Desde un punto de vista crítico, se evalúa para la acción (Habermas, 1982).

Desde este punto de vista particular de los "intereses", se plantean las siguientes afirmaciones: la evaluación curricular no debe centrarse sólo en los estudiantes y sus logros; Al evaluar un plan de estudios, es importante incluir elementos más allá de los resultados o efectos; La evaluación del plan de estudios debe proporcionar datos con el fin de elaborar estrategias, mejorar la implementación y asignar obligaciones.

Análisis de Resultados

De las rationalidades

¿En qué se diferencian las tres rationalidades y que posición podría tomar el docente en función de mejorar la escuela y transformar la realidad del estudiante en términos de justicia e igualdad social? Estos tres razonamientos se yuxtaponen a las perspectivas de los autores antes mencionados, así como desde la perspectiva de cómo la formulación positivista de las competencias y el impacto significativo de los modelos de gestión industrial y empresarial desde el paradigma tecnocrático influyeron en el diseño curricular (Escudero, 1999).

Los conceptos de eficiencia, administración y resultados, muy utilizados en el mundo empresarial, están integrados en el campo de la educación. En este marco de rationalidad no se consideran los procedimientos, sino los resultados que serán evaluados continuamente para subsanar fallas de producción vía evaluación. Los objetivos operativos son primordiales, y los profesores y estudiantes actúan como simples observadores e implementadores de esta lógica. Por el contrario, dentro del ámbito de la rationalidad práctica, hay un cambio significativo en la integración de la deliberación y la toma de decisiones por parte de los actores educativos, transformándolos de simples ejecutores. El currículo es visto como una cuestión pragmática articulada como un conjunto de metodologías que deben cultivarse, abiertas a la investigación y a la evaluación reflexiva por parte de los educadores.

Dentro de esta trayectoria evolutiva, Escudero sostiene que la rationalidad crítica implica el reconocimiento de que la experiencia personal y la interacción con los contextos políticos y socioeconómicos juegan un papel fundamental en la remodelación de enfoques novedosos y no técnicos para el diseño curricular. La replicación social, con respecto a la transformación educativa y social, tiene como objetivo la liberación o emancipación de los individuos de influencias externas. La independencia, la rendición de cuentas es el objetivo de esta lógica.

En su análisis, Kelly (1988) enfatiza que el enfoque principal del enfoque tecnocrático es "ejercer control sobre el medio ambiente; desde la perspectiva del individuo conocedor, la realidad se percibe como una entidad distinta y autónoma de uno mismo". El uso de la tecnología implica la gestión y regulación de procesos, mientras que el objetivo educativo es la homogeneidad de las personas en términos socioculturales, es decir, la producción de una entidad singular. Dentro de este marco de lógica, el individuo dirige su atención hacia sus capacidades y acciones potenciales.

Por el contrario, en el ámbito de la racionalidad práctica, pone énfasis en un interés cognitivo que diverge del interés técnico, en contraposición al anterior que rige el entorno y crea una división entre el sujeto y la realidad. El objetivo de este interés cognitivo es comprender la realidad y potenciarla. El individuo ya no es un mero observador o ejecutor, sino que participa activamente en este proceso de cambio. En este contexto, el individuo ejerce agencia para decidir su curso de acción. El conocimiento se obtiene de forma inductiva a través de la comprensión del significado de la información, mientras que el proceso continuo de discusión fomenta la interacción entre los individuos.

Kelly enfatiza, en el contexto de la racionalidad crítica, que el logro de la libertad y la liberación está íntimamente conectado con las nociones de justicia social, igualdad social y la búsqueda de la verdad. La fascinación tecnológica con su preocupación por el control no fomenta la autonomía ni la rendición de cuentas, ya que considera a las personas como meras entidades.

La racionalidad técnica prioriza la subordinación de entidades específicas a principios universales, centrándose en la relación entre medios y objetivos, sin tener en cuenta la importancia de la implementación procesal. Los objetivos son preestablecidos por actores externos a la institución educativa (Pérez Farra, 2000). Por el contrario, afirma que la racionalidad pragmática debe proporcionar respuestas y remedios alternativos al aspecto más inherente de la humanidad, es decir, la cultura, las emociones y las costumbres. Emplea procedimientos,

significados, propósitos y conocimientos para el establecimiento moral de la política educativa. En última instancia, eleva la racionalidad crucial para mejorar la situación humana, para proporcionar conocimiento pedagógico sobre su tema de examen, donde los procedimientos educativos deben servir como un medio para la transformación social, en directa oposición al paradigma tecnocrático predominante.

De la evaluación

La evaluación curricular no debe centrarse únicamente en los estudiantes y sus logros. Esta afirmación no puede ser presumida por el principio tecnocrático a la luz de los hallazgos de Tyler (2003), que indican que, desde un punto de vista técnico, la evaluación se refiere principalmente a la "cuantificación" de las acciones discernibles de los estudiantes y sus metas, por lo que se disocia este caso particular de los procedimientos subyacentes. En el campo de la educación, la evaluación se considera un esfuerzo concluyente.

Por el contrario, al considerar el punto de vista práctico, es importante señalar que la evaluación de los estudiantes y sus logros académicos no es el enfoque exclusivo. La evaluación curricular también debe tomar en consideración la dinámica educativa real, o lo que realmente está sucediendo, para obtener conocimiento experimentado y de primera mano de los estudiantes. **Actores dedicados.**

Desde la perspectiva de la emancipación, la evaluación debe realizarse de manera participativa y colaborativa, incluyendo a las personas que participan directamente en los entornos educativos que se evalúan. Estos individuos son los únicos con capacidad de comprender plenamente los fenómenos que ocurren dentro de su propio contexto (Grundy, 1991).

La afirmación se ajusta al punto de vista pragmático y liberador, ya que reconoce que los estudiantes y su adquisición de conocimientos no son los únicos sujetos de evaluación,

reconociendo que el fenómeno educativo abarca el escrutinio de otros participantes como los currículos, programas, pedagogía, tácticas, recursos., Etcétera. Respecto al contexto ecuatoriano, adherencia a los criterios de calidad vinculados a la prestación de los servicios educativos.

Los resultados o impactos no deben ser los únicos factores observados cuando se evalúa un curriculum.

Esta afirmación, proveniente de la doctrina tecnocrática, está siendo criticada por su omisión de conocimientos, valores, culturas y problemáticas. Además, ignora modos alternativos de pensar y organizar la educación y el aprendizaje de los estudiantes. Los métodos empleados imponen limitaciones arbitrarias al tema de examen y no reconocen el papel influyente de las creencias de profesores y estudiantes. Por lo tanto, la afirmación no se ajusta a esta directriz ya que sólo se centra en los resultados.

Por otro lado, desde un punto de vista pragmático, (Parlett y Hamilton, 1976) introdujeron la noción de "evaluación ilustrativa" que tiene como objetivo evaluar su impacto en las actividades y métodos de instrucción de los estudiantes, así como identificar y analizar las características más destacables. los sucesos más recurrentes y los procedimientos cruciales resultantes del desarrollo curricular. Esta idea atribuye importancia a los procedimientos más que al resultado final.

Basada en la idea de emancipación, la evaluación examina los conocimientos adquiridos en todos los entornos educativos con el fin de comprender y alterar las conductas de todos los individuos que participan en el proceso educativo. En resumen, el concepto pragmático y liberador corresponde a la afirmación de que la observación abarca a todos los participantes en el proceso educativo.

La evaluación del currículum tiene que proporcionar información para la planificación, la mejora de la práctica y la distribución de responsabilidades.

Esta afirmación no se cumple dentro del concepto tecnocrático, ya que la evaluación se desliga de los procedimientos instruccionales. Se considera una tarea concluyente, imparcial e imparcial, que permite realizarla a personas distintas de los educadores o ajenos al proceso educativo. La investigación de este tipo por sí sola produce datos derivados de fuentes cuantitativas e imparciales, con el objetivo de realizar análisis estadísticos para rectificar imprecisiones que se impondrán a los contribuyentes.

En el ámbito de los principios prácticos, los evaluadores utilizan el discurso, la discusión, la investigación y el análisis para estimular procesos cognitivos con el fin de comprender y evaluar el funcionamiento real del programa a través de diversas interpretaciones proporcionadas por los participantes, estableciendo posteriormente métodos de mejora.

En el marco del principio de emancipación, la evaluación se basa en importantes criterios democráticos y participativos, que abarcan la autonomía y la igualdad de los individuos dentro del colectivo, la participación activa en el proceso de toma de decisiones, el cultivo de un entorno propicio para el aprendizaje y la fundamentación. de argumentos que respaldan los juicios emitidos para llegar a soluciones viables. El concepto pragmático y liberador se alinea con la afirmación de que los individuos involucrados en el proceso educativo, a través de la evaluación, adquieren datos para formular estrategias de mejora con la participación de todas las partes.

Conclusiones

De acuerdo con la información presentada en este estudio y considerando el ejemplo proporcionado en la sección 2.1 sobre conceptos introductorios, se puede inferir que esta primera definición de currículo se alinea con el razonamiento técnico (tecnocrático). De hecho, se basa en los principios del teilorismo, Cubberley y Bobbitt, renombrados académicos positivistas, cuyas creencias están orientadas a optimizar la eficiencia y la productividad de manera similar a una empresa corporativa.

Lo anterior dilucida que, en la formación estudiantil contemporánea, la racionalidad tecnocrática es comprendida como una secuencia de esfuerzos dirigidos a la difusión del conocimiento académico difundido y dominado por el educador en el contexto de una percepción unidireccional de las asociaciones pedagógicas (Valdés Vera, 2017).

Este fundamento lógico que incorpora herramientas, métodos y objetivos, asume ciertos objetivos y, de acuerdo con principios establecidos, emplea materiales y métodos específicos para alcanzar esos objetivos. En cuanto al campo de la educación, las normas primarias, las materias, los enfoques instruccionales y los marcos de evaluación están predeterminados y típicamente se establecen sin la participación de los actores educativos, como lo muestra el sistema escolar en Ecuador (Malangón, 2008).

No pretende ser una definición errónea, ya que existen numerosas variaciones. Sin embargo, en línea con las perspectivas de autores críticos que derivan su marco de las teorías de Habermas y la Escuela de Frankfurt, en respuesta a una necesidad apremiante de un cambio transformador que permita que el razonamiento emancipador guíe el camino hacia una sociedad justa, compasiva y racional. Sociedad, la definición se reformula de la siguiente manera: El

currículo es un marco social, cultural y económico que abarca sus contenidos, actividades y orientaciones metodológicas. Es imperativo que estos elementos sean significativos, pertinentes y estimulantes para incitar al debate. Además, el currículo sirve como lineamientos pedagógicos que facilitan la medición, corrección y estimulación de las conexiones sociales y emocionales entre docentes y estudiantes.

Por el contrario, y en una línea similar a las rationalidades curriculares, la evaluación tiene sus propias características distintivas dentro de cada una de ellas para regular, comprender y actuar. En consecuencia, en consonancia con la redefinición articulada en el párrafo anterior sobre el currículo, se establece que la evaluación "Desde una perspectiva liberadora, no puede considerarse como una faceta distinta del proceso de desarrollo curricular". Una fuerza emancipadora se refiere a la liberación de la evaluación externa del trabajo de los profesionales (Grundy, 1991). En este sentido, se evalúa la práctica para determinar su efectividad y se toman acciones adicionales con base en la evaluación. Los factores cruciales para la evaluación incluyen el autogobierno y la paridad de las personas dentro del colectivo, la participación en el proceso de toma de decisiones, la atmósfera educativa establecida y el razonamiento detrás de las afirmaciones que se sostienen.

Esencialmente, el objetivo y la dedicación de la evaluación educativa desde el interés emancipador es descubrir, enfatizar y poner a disposición del público las inconsistencias, los fundamentos subyacentes, los factores que promueven la comprensión y las motivaciones ocultas detrás de toda práctica y teoría educativa. Esto permite a las personas tomar decisiones bien informadas basadas en un análisis crítico, lo que conduce a cambios sociales.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1979). Ideología y Currículo. Madrid: Akal.
- Athusser, L. (1970). La ideología y los aparatos ideológicos del estado. Medellín: Ed. Pepe.
- Avendaño, F. (2020). Teoría Curricular. Rosario, Argentina.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1997). La escuela capitalista de Francia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Berstein, B. (1977). Class, codes and control. Londres: Paladin.
- Bloom, B. (1956). Taxonomía de los objetivos de la educación.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). La Reproducción: Para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Les editions Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). LA instrucción escolar de la América capitalista. Madrid: Siglo XXI.
- Escudero, J. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis Educación.
- Freire, P. (1987). Pedagogía del oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gagné, R. (1978). La planificación de la enseñanza. Sus principios. México: Trillas. Giroux, H. (1983). Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI.
- Grundy, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata. Habermas, J. (1982). Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus.
- Kelly, E. (1988). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. Pensamiento Educativo, Vol.23.
- Kemmis, S. (1988). Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata. Mager, R. (1962). Preparing Instructional Objectives. California: Fearon.

- Malangón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. Medellin Colombia: Educ Enferm. N°26 pp. 136-142.
- Mastache, A. (2007). Formar personas competentes. Buenos Aires: Noveduc.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination. A new approach to the study of innovative programmes. Londres: MacMillan.
- Pérez Farra, M. (2000). Conocer el curriculum para asesorar en centros. Málaga: Aljibe.
- Romiszowsky, A. (1981). Designing Instrumental Sistems. Decision making in course planning and curriculum design. New York: Routledge.
- Schwab, J. (1978). The practical: A Languaje for Curriculum. Washington: National Education Association.
- Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The Rationale. Open Journals, 154-162.
- Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The Rationale. Open Journals, 154-162.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y Desarrollo del Curriculum. España: Morata. Tyler, R. (2003). Principios básicos del curriculo. Buenos Aires: Troquel.
- Valdés Vera, M. y.-D. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile. Santiago de Chile: Diálogo andino N° 53, 2017. Páginas 23- 32.