



DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2593](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2593)

## Racionalidades y evaluación curricular. Una breve síntesis para el docente ecuatoriano

**MSc. Juan Carlos Pila Martínez**

[jcarlosmds13@gmail.com](mailto:jcarlosmds13@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5900-4191>

Rector IE. Vicente Rocafuerte

**Ing. José Bernardo Aguirre Castillo**

[bernardo792008@outlook.es](mailto:bernardo792008@outlook.es)

<https://orcid.org/0000-0002-7079-6281>

Docente IE. Miguel de Santiago

**Psc. Silvia Alexandra Salazar Ponce**

[alexandra12sil@yahoo.es](mailto:alexandra12sil@yahoo.es)

<https://orcid.org/0000-0002-5275-8599>

Docente Instituto Fiscal de Educación Especial

**Subs. Fernando Rodrigo Pila Martínez**

[peacekeeperfae@yahoo.es](mailto:peacekeeperfae@yahoo.es)

<http://orcid.org/0000-0002-4114-8605>

Docente Escuela de Perfeccionamiento FAE

**Lic. Sandra Lucía Sánchez Espín**

[andrylucy207@gmail.com](mailto:andrylucy207@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8895-4321>

Docente Instituto Fiscal de Educación Especial

Quito – Ecuador

Correspondencia: [jcarlosmds13@gmail.com](mailto:jcarlosmds13@gmail.com)

Artículo recibido: 15 junio 2022. Aceptado para publicación: 29 junio 2022.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Como citar: Pila Martínez, J. C., Aguirre Castillo, J. B., Salazar Ponce, S. A., Pila Martínez, F. R., Sánchez Espín, S. L. (2022) Racionalidades y evaluación curricular. Una breve síntesis para el docente ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4) 374-389. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2593](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2593)

## RESUMEN

Este ensayo de investigación en el contexto de la educación, pretende fundamentar la práctica docente, conceptualizarla y darle significado, al tiempo que contribuye a justificar las decisiones y acciones que se tomen en función de los conocimientos y experiencias más valiosas para llevar adelante el currículum en las instituciones educativas.

Para esto, es muy importante caracterizar y discutir la imagen implícita (y explícita) de las racionalidades curriculares y cómo afecta en la preparación de los estudiantes para que ejerzan una verdadera ciudadanía en la práctica cotidiana a través de las relaciones educativas y sociales necesarias o deseables. Así mismo entender los contextos más amplios de las instituciones, el contexto político y social que afectan a las experiencias que los estudiantes tienen del currículo. Se trata de realizar un análisis desde el planteamiento de preguntas y enunciados para la reflexión al amparo de los autores inmersos en este trabajo, para lo cual se revisó bibliografía especializada, el mecanismo de búsqueda fue a través de repositorios de revistas científicas y bibliografía específica para, descubrir, evidenciar y poner al servicio público las contradicciones, las razones subyacentes, los elementos que facilitan la comprensión, los intereses ocultos de toda práctica y teoría educativa, y tomar decisiones fundamentadas como consecuencia de la reflexión crítica para producir transformaciones sociales.

**Palabras clave:** *currículum; racionalidades; evaluación; mejora escolar*

## Rationalities and curricular evaluation. A brief summary for the Ecuadorian teacher

### ABSTRACT

This research essay in the context of education, aims to base the teaching practice, conceptualize it and give it meaning, while contributing to justify the decisions and actions that are taken based on the most valuable knowledge and experiences to carry out the curriculum in educational institutions.

For this, it is very important to characterize and discuss the implicit (and explicit) image of curricular rationalities and how it affects the preparation of students to exercise true citizenship in daily practice through necessary or desirable educational and social relationships. . Also understand the broader contexts of institutions, the political and social context that affect the experiences that students have of the curriculum.

It is about carrying out an analysis from the approach of questions and statements for reflection under the protection of the authors immersed in this work, for which specialized bibliography was reviewed, the search mechanism was through repositories of scientific journals and specific bibliography for , discover, highlight and put into public service the contradictions, the underlying reasons, the elements that facilitate understanding, the hidden interests of all educational practice and theory, and make informed decisions as a result of critical reflection to produce social transformations.

**Keywords:** *curriculum; evaluation; school improvement*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este ensayo de racionalidades y evaluación curricular se abordan tres ejes muy importantes que llevan a la reflexión en el ámbito educativo, sin embargo el estudio se centra en el “|curriculum”, pues este surge como un plan de formación cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad. Varios son las definiciones que se le pueden otorgar al “curriculum”, estas pueden ser hasta confusas de acuerdo a sus intencionalidades propias de la ideología que asuman sus ponentes, sin embargo previo a cualquier posición que el docente pretenda tomar, es muy importante conocer cada una de sus características y cómo van a incidir en el tipo de ser humano que se quiere formar.

Para esto, en primer lugar, se parte desde las nociones introductorias sobre el curriculum como fundamento primordial en cuanto a buscar una explicación completa y bien fundada de un aspecto de la realidad por medio de ideas o conceptos que permiten describirla, comprenderla y hacer predicciones e inferencias sobre ella, con el respaldo de evidencias en el hecho de la mejora educativa.

En segundo lugar, entender los modelos paradigmáticos o racionalidades de actuación cuyas características propias comprenden formas de construir e interpretar el conocimiento, la sociedad y los sujetos que la componen, así como los fines y objetivos educativos, contruidos sobre el discurso habermasiano en relación con los intereses constitutivos del conocimiento. Habermas formula tres tipos de intereses constitutivos del saber: técnico, práctico y emancipatorio.

Estos modos posibles son plataformas de definición de clases distintas de conocimiento, pues a través de ellos los sujetos construyen su realidad, se apropian de ella y la conocen. En tercer lugar, y en esa coherencia de planteamientos e ideas de las racionalidades curriculares se aborda al tipo de evaluación que se realiza en cada una de ellas, pues según el interés técnico, el ser humano percibe la realidad en función de su posible manipulación técnica. Según el interés práctico se procura la aprehensión de sentido, el acceso al significado de las realidades simbólicas o culturales, y según el interés emancipatorio, se busca conocer la realidad social para criticarla y modificarla.

Por lo tanto, siguiendo la conexión de los intereses definidos por Habermas con las perspectivas curriculares pueden diferenciarse claramente el estatus, papel y funciones de la evaluación en cada una de ellas: desde la perspectiva técnica se evalúa para

controlar, desde la perspectiva práctica se evalúa para comprender y, desde la perspectiva crítica se evalúa para actuar.

## **2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS O MATERIALES Y MÉTODOS**

El objetivo de este ensayo es realizar un análisis desde el planteamiento de preguntas y enunciados para la reflexión al amparo de los autores inmersos en este trabajo, para lo cual se revisó bibliografía especializada, el mecanismo de búsqueda fue a través de repositorios de revistas científicas y bibliografía específica.

### ***2.1 Nociones introductorias al campo curricular***

Partiendo de una definición breve del término «currículum» en el contexto de la educación ecuatoriana, se podría reflejar las ideas que los docentes tienen hasta el momento sobre él de modo estándar, por ejemplo: Currículum, es un conjunto de procesos secuenciales integrados a través de contenidos, objetivos, metodologías, criterios de realización y evaluación, cuyo fin es formar al ser humano de acuerdo a la intencionalidad de la política educativa del país, pero, los docentes ecuatorianos, somos conscientes de todo lo que implica cualquier definición y que esta sea aplicada el Proyecto Educativo y más aún, que tipo de ciudadano será formado para que ejerza la ciudadanía?

En esa misma línea Fernando Avendaño<sup>1</sup> determina que, cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículum como plan de formación. Se trata, entonces, de un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión de los contenidos que realizan los sistemas educativos, un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los estudiantes. Por consiguiente es primordial para quienes tienen la imperiosa misión de enseñar, orientar o formar en las aulas de clases conocer las racionalidades curriculares para abordarlas conscientemente en función de la transformación de la realidad de las personas, especialmente de las más necesitadas.

### **2.2 Racionalidades Curriculares.**

Partiendo de que, un modelo de diseño curricular es un método que cuenta con una serie de pasos, organizados y estructurados para conformar el currículum, este deberá

---

<sup>1</sup> Profesor e investigador en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Sus líneas de investigación son: formación docente, teoría curricular y enseñanza de la Lengua y la literatura. Actualmente dirige la Maestría en Educación Universitaria y el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

pretender solucionar problemas y satisfacer necesidades y, en su evaluación, busca el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la construcción del currículo y en función de la intencionalidad de la formación, se debe tener en cuenta los modelos de racionalidad cuyas características son:

- **Modelo de racionalidad tecnocrática y experta**

Este modelo se basa en cuatro etapas para su consecución, la primera etapa plantea la racionalización inicial, (Tyler, 2003) quien consolidó las bases del modelo con la formulación de los objetivos, selección y organización de las experiencias de aprendizaje, y la evaluación para comparar las expectativas iniciales con los resultados obtenidos, considerada como una especie de control de producto. La segunda etapa plantea la mejora técnica del modelo de Bloom (1956) “operacionalizando los objetivos educativos de manera confiable para identificar con precisión las conductas que los estudiantes debían adquirir”. Esto, a través de la consecución de conductas relacionadas con niveles de pensamiento básicos para el desarrollo de conductas más complejas y exigentes para resolver problemas. La evaluación es determinante para evaluar con rigurosidad su consecución.

Al igual que Tyler y Bloom, Mager (1962) insiste en la formulación de los “objetivos de aprendizaje para orientar y conseguir el desempeño deseado y poder considerar a los estudiantes competentes en una determinada actividad o área”. Da más valor al producto final antes que al proceso realizado.

La tercera etapa de la mejora teórica del diseño de (Gagné, 1978) define los objetivos operativos con el mayor grado de precisión posible, esta propuesta plantea algunas fases como: “conductas a evidenciar, capacidad para aprender, productos prácticos a obtener”. Y la última etapa plantea la concepción sistémico-cibernética establece que un curriculum producirá aprendizajes estables cuando los procedimientos de corrección sean rápidos y efectivos, se centra en el método heurístico positivista del ensayo acierto-error (Romiszowsky, 1981).

- **Modelo de racionalidad práctica o deliberativa**

En contraste con el modelo anterior los profesores dejan de verse como aplicadores de proyectos ajenos o como gestores de las decisiones tomadas por las autoridades educativas para reconocerse como creadores, actores, decisores en el campo del diseño y el desarrollo curricular.

El currículum en la acción trata las cosas reales, los actos reales, los profesores reales, los niños reales, las cosas más enriquecidas que sus representaciones teóricas y diferentes a ellas en situaciones complejas, únicas e irrepetibles que reclaman toma de decisiones ponderadas en lugar de meras aplicaciones (Schwab, 1978), el autor plantea la deliberación para negociar entre todos los actores comprometidos, quienes deben interpretar la propuesta para decidir y actuar en el medio educativo.

Stenhouse L. (1987), concibe el currículum como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y de realización, a partir de las nociones de “pertinencia” y “juicio responsable”, se reorganizó el conocimiento de las cuestiones humanas como algo que debía ser interpretado, evaluado y aceptado según la experiencia vivida por estudiantes, profesores y familias, los fines educativos suponen criterios de procesos y no de resultados.

Por tanto, dejar de lado el apoyo de los objetivos comportamentales para encontrar otros medios de traducir las ideas a la práctica a través de los procesos de clase y el objetivo, en vez de conductas finales predeterminadas y el objetivo” (Stenhouse L.1971)

- **Modelo de racionalidad socio crítica**

Este modelo se fundamenta en los errores e imposibilidades de la primera racionalidad y toma los aportes de la segunda para mostrar que la experiencia escolar, como práctica social siempre está socialmente condicionada. La conciencia de los actores educativos debe contribuir a la emancipación de las estructuras sociales y educativas injustas.

Esta reconceptualización del currículum y su radical cuestionamiento a la actividad técnica de cómo elaborarlo se consolida a partir de los aportes de:

La educación domesticadora o “bancaria”, el estudiante no tiene oportunidad de participar activamente, y sólo se adapta al orden establecido como agente pasivo. Por otra parte, en la educación liberadora o “problematizadora”, se busca un cambio social favorecedor de los sectores oprimidos, dominados (Freire, 1987), el diálogo es el instrumento de liberación y construcción de la conciencia crítica para transformar el rol del estudiante. En la misma línea Athusser (1970), determina que “los elementos económicos y materiales (fuerza de trabajo, medios de producción), componentes ideológicos (iglesia, escuela, familia, sistema jurídico, sistema político, sindical, medios de comunicación, instituciones culturales) son encargados de garantizar el statu quo”. La

ideología y práctica que la escuela transmite, tiende a la subordinación y exigir ciertas normas de comportamiento.

De igual forma (Bourdieu, P, & Passeron, 1970), demuestran que la escuela ejerce una "violencia simbólica" a través de la acción, la autoridad y el trabajo pedagógico, es decir, el currículo escolar tiende a una cultura y transmisión de un código cultural dominante. Los niños de las clases dominantes fácilmente comprenden ese código, pues están inmersos en él, en contraste, para los niños y jóvenes de las clases dominadas, es un código incomprensible.

Por otro lado Baudelot & Establet, (1997), determinan que la escuela selecciona a los alumnos que van a estudiar en la Universidad y a los que irán al mundo laboral, se los "divide" según sus logros, quienes cumplen con los parámetros establecidos continúan carreras universitarias y aquellos que no, son considerados como "no preparados". Es decir se coloca a los sujetos en los dos polos de la sociedad, la burguesía y el proletariado. En esa misma línea Bernstein (1977), plantea que a través de la práctica pedagógica "se reproducen las clases sociales", esta provoca una desigual distribución del conocimiento, sólo un grupo reducido tiene acceso a un nivel de conocimientos avanzados, mientras que la mayoría accede a un conocimiento que sólo permite la ejecución de operaciones. El sistema educativo no contribuye a restar la desigualdad, reproduce y legitima un modelo de entrenamiento y de cualificación de la mano de obra (Bowles & Gintis, 1976), las relaciones laborales en las sociedades capitalistas exigen obediencia a las órdenes, puntualidad, constancia y confiabilidad para el trabajador subordinado; y capacidad de dirigir, de formular proyectos y de conducirse en forma autónoma, para los trabajadores situados en los niveles más altos de la escala ocupacional.

No hay una clara conexión entre la forma como está organizada la economía y la forma como está organizado el currículo: el currículo está estrechamente relacionado con las estructuras económicas y sociales más amplias (Apple, 1979), afirma no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos, sino el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes. También Giroux, cuestiona la dominación rígida de las estructuras económicas y sociales en el curriculum, determina que la escuela y el currículo pueden trabajar contra los designios del poder y del control, así mismo expresa que debe haber lugar para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión. Estudiantes y profesores deben desarrollar un currículo

que tenga un contenido claramente político y que sea crítico de las creencias y de las estructuras sociales dominantes (Giroux, 1983).

Por último Kemmis (1988), determina que “el currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes” Las instituciones educativas, con base en la investigación crítica, tienen que ser espacios de resistencia y de denuncia de aquellos discursos y prácticas que legitiman la imposición de ideas, prácticas sociales y valores hegemónicos.

### ***2.3 Evaluación Curricular***

De entre los elementos que configuran el currículum, la evaluación puede ser la que más controversias plantee y sobre el que menos han profundizado los autores, sin embargo este elemento puede "centrar y orientar" a los demás componentes del currículum, este puede orientar y poner a prueba su potencial educativo.

La evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, en todos estamentos educativos, en tanto es instrumento de comprobación y validación de las estrategias didácticas, de los procesos de aprendizaje y de los modos de funcionamiento del currículum vigentes en el sistema e insumo para adoptar decisiones políticas al más alto nivel (Avendaño, 2020)

Por tanto, esta instancia no tiene la misma consideración ni juega el mismo papel en cada una de las perspectivas curriculares aludidas. Siguiendo la conexión de los intereses definidos por Habermas con las perspectivas curriculares pueden diferenciarse claramente el estatus, papel y funciones de la evaluación en cada una de ellas: Desde la perspectiva técnica se evalúa para controlar; Desde la perspectiva práctica se evalúa para comprender; Desde la perspectiva crítica se evalúa para actuar (Habermas, 1982).

Bajo esta perspectiva de “intereses” se plantean los siguientes enunciados: Los alumnos y su rendimiento no deben ser el único objeto de la evaluación curricular; Los resultados o impactos no deben ser los únicos factores observados cuando se evalúa un currículum; La evaluación del currículum tiene que proporcionar información para la planificación, la mejora de la práctica y la distribución de responsabilidades.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### De las racionalidades

*En qué se diferencian las tres racionalidades 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?*

Estas tres racionalidades se contrastan desde los diferentes autores antes enunciados así como también desde la óptica de donde la formulación positivista de las competencias y la gran influencia de modelos de gestión industrial y empresarial del modelo tecnocrático influyeron en el diseño del currículo (Escudero, 1999).

La eficiencia, la gestión y los resultados, términos empresariales son incorporados a la educación, en esta racionalidad no se toman en cuenta los procesos sino los resultados que serán permanentemente monitoreados para corregir errores en la producción a través de la evaluación. Los objetivos operativos son fundamentales, docentes y estudiantes son meros espectadores y aplicadores de esta racionalidad. Por el contrario, en la racionalidad práctica del producto al proceso se da un giro drástico en la incorporación de la deliberación y la toma de decisiones de los actores educativos para dejar de ser meros aplicadores. El currículo se lo considera como un problema práctico expresado como un conjunto de procedimientos a desarrollarse abierto a la investigación y al juicio reflexivo por parte de los maestros.

En esa línea de evolución, la racionalidad crítica según Escudero, expresa que la experiencia individual y la relación con los niveles económicos políticos y culturales determinan una re conceptualización de nuevas alternativas no técnicas de pensar el currículo. La reproducción social, para el cambio educativo y social se dirige hacia la emancipación o liberación de las personas de todo aquello que esta fuera de ellas. Autonomía, responsabilidad es la meta de esta racionalidad.

Por su parte, Kelly (1988), destaca que el interés técnico del enfoque tecnocrático es “el control del medio, para el sujeto cognoscente la realidad existe como algo separado e independiente de él”. La acción de la tecnología ejerce manipulación y control, la homogeneización sociocultural de los individuos es el propósito educativo, es decir la fabricación de un único producto. En esta racionalidad el sujeto se centra en qué puede hacer.

En cambio en la racionalidad práctica, prioriza un interés cognitivo distinto del interés técnico, a diferencia del anterior que controla el medio y separa al sujeto de la realidad, este tiene la finalidad de comprender la realidad y mejorarla. El sujeto ya no es espectador o aplicador sino interactúa en esa transformación, en esta racionalidad el sujeto determina que debe hacer. El conocimiento se genera inductivamente mediante la comprensión del significado de los hechos, la interacción, entre personas como ejercicio continuo de deliberación prevalece.

Kelly destaca en la racionalidad crítica que la liberación emancipación se encuentra indisoluble vinculada con conceptos de justicia social, igualdad social y la búsqueda de la verdad. El interés técnico en su preocupación por el control no facilita la autonomía ni la responsabilidad dado que considera a los humanos como meros objetos.

La racionalidad técnica subordina las cosas particulares a las leyes generales, le interesan los medios y fines, la práctica de proceso no es considerada. Los fines son predeterminados por agentes externos a la escuela (Pérez Farra, 2000). En contraste, afirma que la racionalidad práctica debe dar respuestas y soluciones alternativas al hecho más intrínseco del hombre su cultura, sus afectos, sus modos. Utiliza los procesos, las significaciones, las intenciones percepciones para una construcción ética de la política educativa. Por último plantea la racionalidad crítica para mejorar la condición humana, para generar conocimiento pedagógico de su objeto de estudio cuyos procesos educativos deben ser un instrumento de cambio social en amplia confrontación con el statu quo del enfoque tecnocrático.

### **De la evaluación**

#### ***Los alumnos y su rendimiento no deben ser el único objeto de la evaluación curricular.***

Este enunciado no puede ser asumido por el principio tecnocrático dado que según Tyler (2003), desde la perspectiva técnica la evaluación se refiere esencialmente a la “medición” de las conductas observables de los estudiantes y los objetivos, esta instancia está separada de los procesos de enseñanza, la evaluación se concibe como una actividad terminal.

En contraste, desde la perspectiva práctica los alumnos y su rendimiento no son el único objeto de evaluación dado que la evaluación curricular tiene que dar cuenta de la dinámica educativa real “lo que está efectivamente sucediendo” para obtener información “vivencial” y directa de los actores comprometidos.

Desde el enfoque emancipador la evaluación habrá de llevarse a cabo, participativa y colaborativamente, por los actores implicados en las situaciones educativas evaluadas, que son los únicos capaces de comprender en profundidad los fenómenos que acontecen en su medio (Grundy, 1991).

El enunciado se ajusta a la perspectiva práctica y emancipadora, dado que los alumnos y su aprendizaje no son los únicos objetos de evaluación teniendo en cuenta que el fenómeno educativo implica la observación de otros actores como planes, programas, metodología, estrategias, recursos, en el caso del contexto ecuatoriano el cumplimiento de los estándares de calidad asociados al servicio educativo.

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

Este enunciado, desde el principio tecnocrático, cuya evaluación es cuestionada por no incluir conocimientos, valores, culturas y problemas, además excluye modos alternativos de pensar y organizar la enseñanza y la experiencia de los alumnos, métodos utilizados imponen restricciones arbitrarias al objeto de estudio, desconoce el papel determinante de las creencias de los profesores y de los alumnos. Por tanto el enunciado no se ajusta a este principio dado que solo se enfoca en resultados.

En contraste, desde la perspectiva práctica, (Parlett & Hamilton, 1976) acuñaron el concepto de “evaluación iluminativa” cuyo fin es determinar cómo afecta a las actividades de los estudiantes y a los procesos de enseñanza, además de discernir y discutir las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos derivados del desarrollo curricular. Este principio da valor a los procesos antes que al resultado final.

Desde el principio emancipador, la evaluación crítica a lo aprendido en todas las situaciones de aprendizaje para comprender y modificar las acciones por parte de todos los implicados en el proceso educativo. En definitiva el principio práctico y emancipador se alinea con el enunciado que la observación va a todos los actores en el proceso educativo.

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

Este enunciado no se cumple en el principio tecnocrático, dado que la evaluación está separada de los procesos de enseñanza, se concibe como una actividad terminal, objetiva

y neutra, por lo que puede ser llevada a cabo por personas distintas de los enseñantes o ajenas al proceso educativo. Los estudios de este tipo solo proporcionan información en base a datos numéricos y objetivos destinados a realizar análisis estadísticos para corregir errores que serán aplicadas por los sujetos pasivos.

En el principio práctico, los evaluadores, en función del diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis, activan el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento real del programa desde las diferentes interpretaciones de los participantes y establecer procesos de mejora .

En el principio emancipador la evaluación parte de criterios democráticos y participativos importantes, la autonomía e igualdad de los individuos del grupo, la participación en la toma de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado y la argumentación sobre los juicios que se defienden para establecer soluciones. El principio práctico y emancipador se ajusta al enunciado por cuanto los actores implicados en el proceso educativo a través de la evaluación obtienen información para establecer planes de mejora con la participación de todos.

#### **4. CONCLUSIÓN O CONSIDERACIONES FINALES**

De lo expuesto en este análisis y en función del ejemplo realizado en la sección 2.1 en nociones introductorias se puede determinar que esa primera definición de curriculum corresponde a la racionalidad técnica (tecnocrática). Pues se basa en los principios del Teilorismo, Cubberley y Bobbitt autores de corte positivista, cuyos principios están orientados a la eficiencia y la producción cual empresa comercial.

Lo señalado nos lleva a comprender que, en la actualidad de la formación en los estudiantes, la racionalidad tecnocrática se entiende como una serie de acciones destinadas a la transmisión de saberes académicos distribuidos y hegemonizado por el profesor en el marco de una concepción unidireccional de las relaciones pedagógicas (Valdés Vera, 2017).

Este razonamiento técnico que barca instrumentos, medios y fines, presupone unos fines determinados y, según reglas conocidas, utiliza determinados materiales y medios para lograr esos fines. En el caso de la enseñanza, las grandes políticas, los contenidos, los métodos, los sistemas de evaluación, están previamente definidos y la mayoría de las veces, por no decir la totalidad, sin la intervención de los actores educativos como es el caso de la educación ecuatoriana (Malangón, 2008).

No se pretende que sea una definición errónea, pues existen muchas, sin embargo en coherencia con los autores críticos que desarrollan su fundamento a partir de las propuestas de Habermas y la Escuela de Frankfurt frente a una necesidad de cambio que posibilite a la razón emancipadora las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana y racional, por tanto se reformula la definición proponiendo la siguiente: Curriculum es un constructo social, cultural y económico cuyos contenidos, actividades y orientaciones metodológicas deben ser significativos, relevantes, retadores para generar controversia así como códigos pedagógicos cuyas relaciones sociales y emocionales puedan ser medidas, corregidas y estimuladas en la experiencia entre profesor y estudiante.

Por otra parte y en ese mismo sentido de las racionalidades curriculares, la evaluación tiene sus particularidades propias en cada una de ellas para controlar, comprender y actuar, por tanto en coherencia con la redefinición realizada en el párrafo anterior sobre el curriculum se determina que la evaluación “Desde un enfoque emancipador no puede plantearse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum. Un poder emancipador significa la emancipación de la evaluación externa del trabajo de los prácticos” (Grundy, 1991), para esto, se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación. Son criterios importantes para la evaluación la autonomía e igualdad de los individuos del grupo, la participación en la toma de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado, la argumentación sobre los juicios que se defienden. En definitiva, descubrir, evidenciar y poner al servicio público las contradicciones, las razones subyacentes, los elementos que facilitan la comprensión, los intereses ocultos de toda práctica y teoría educativa, y tomar decisiones fundamentadas como consecuencia de la reflexión crítica para producir transformaciones sociales, es la pretensión y el compromiso de la evaluación educativa desde el interés emancipador.

## 5. LISTA DE REFERENCIAS

- 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*.
- Bordieu, 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 curriculum*. Madrid: Sintesis Educación.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gagné, R. (1978). *La plnificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. 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 dela teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Mager, R. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. California: Fearon.
- Malangón, L. (2008). *El currículo: perspectivas para su interpretación*. Medellín 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 Systems. 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 currículo*. 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.