

UDS

LIBRO

PROPUESTAS CURRICULARES

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Noveno cuatrimestre

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor de Primaria Manuel Albores Salazar con la idea de traer Educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer Educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por la tarde.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta

alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad Académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VISIÓN

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra Plataforma Virtual tener una cobertura Global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

VALORES

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

ESCUDO



El escudo de la UDS, está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

ESLOGAN

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Propuestas curriculares

Objetivo de la materia:

El propósito general de esta asignatura es que el alumno sea capaz de identificar y trazar la estructura de un diseño curricular, para elaborar un plan y programa de estudio; es decir, un proyecto curricular.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Actividades en la Plataforma Educativa	
	Primera actividad	25%
	Segunda actividad	25%
2	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

Currículum y desarrollo curricular

I.1 El currículum: hacia una construcción conceptual.....	9
I.2 Significados y definiciones	12
I.3 Prácticas y contextos del currículum: esquema de reflexión inicial.....	15
I.4 Las teorías en el campo del currículum.....	17
I.4.1 La naturaleza de la teoría del currículo	21
I.5 La objetivación del currículo en su desarrollo	23
I.5.1 El currículum prescrito.....	25
I.5.2 El currículum presentado a los profesores.....	25
I.5.3 El currículum moldeado por los profesores.....	26
I.5.4 El currículum real	26
I.5.5 El currículum oculto.....	27

Unidad II

Diseño y desarrollo curricular

2.1 El diseño y el desarrollo del currículum	28
2.2 Modelos de diseño curricular	36
2.3 El diseño del plan de estudios	45
2.4 El diseño de la práctica	52
2.5 Desarrollo curricular	54
2.6 Fase del diseño	56
2.6.1 Fase de ejecución.....	56
2.6.2 Fase de evaluación curricular	57

Unidad III

El diseño curricular y sus aspectos relevantes

3.1 El diagnóstico: conocer el escenario educativo	58
3.1.1 Dimensión externa.....	59
3.1.2 Dimensión interna.....	60
3.2 Elección del enfoque curricular	62
3.2.1 Consideraciones adicionales del enfoque conductista	70
3.2.2 Condiciones adicionales del enfoque cognoscitivo / constructivista	71
3.2.3 Condiciones adicionales del enfoque histórico cultural	72
3.3 El diseño del curso	73
3.3.1 Objetivos del aprendizaje	75
3.3.2 Contenidos temáticos	76
3.3.3 Medios didácticos	77
3.3.4 Las estrategias metodológicas	79
3.3.5 Actividades de aprendizaje	80
3.3.6 Evaluación y autorregulación de los aprendizajes	81

Unidad IV

Propuesta curricular: Diseño curricular por competencias

4.1 El diseño curricular por competencias	84
4.2 El referente central del diseño curricular	85
4.3 Características del diseño curricular por competencias.....	87
4.4 Fases del diseño curricular por competencias	89
4.5 Perfiles por competencias profesionales	92
4.6 Identificación del perfil de egreso	95
4.7 Las competencias en el diseño curricular	102
4.8 El diseño modular	105

Unidad I

Currículum y desarrollo curricular

1.1 El currículum: hacia una construcción conceptual

El término currículum desde su definición no tiene el mismo origen histórico que como proceso educativo. No es lo mismo hablar del origen de término currículum que de la génesis del currículum como recurso pedagógico en cada período histórico y cultural. (Herrán, de la 2012, p.288).

El currículum como componente educativo de manera explícita, es reciente, por lo que se lo considera como un concepto nuevo, en tanto que su aparición como término, corresponde a la reforma gestada en la universidad (Leiden y Glasgow), en función de la teoría educativa calvinista, hecho evidenciado en el empleo del término currículum en un texto que dice: “En habiendo completado el currículum de estudios [...]” (Hamilton, 1993, p. 199a).

Los primeros usos y por tanto, intentos de definir al “currículum”, en función de los datos expuestos anteriormente, se inician en el siglo XVI; sin embargo sus distintas acepciones han sido motivo de constantes replanteos determinados por el avance de la ciencia, la tecnología y la educación, en el afán de responder a los cambiantes e inciertos escenarios de los contextos sociales, políticos, culturales y económicos, por lo que el currículum constituye un concepto en permanente construcción y no un documento terminado, rígido, que no acepte la posibilidad de innovaciones y de reajustes acordes con la dinámica educativa y social.

El campo del currículum comienza, por consiguiente, a tomar consciencia de que las instituciones escolares están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos no son únicamente responsabilidad de estas instituciones, sino que están cruzadas por otro tipo de variables estructurales, sociales, políticas y culturales. (Cascante, 1995, p.57) Comprender al currículum desde una única definición resulta relativamente fácil, sin embargo, este posicionamiento no permitiría comprender la magnitud de su incidencia en los procesos educativos y se podría correr el riesgo de

considerar un planteamiento reduccionista que no refleje su real transcendencia en sus diversos ámbitos de intervención.

Este argumento permite confirmar la necesidad de que, partiendo del análisis de las diferentes definiciones del mismo, asumidas durante su evolución histórica y de los diversos e innumerables criterios que sustentan los teóricos curriculistas, se realice una conceptualización del mismo, lo que resulta complejo frente a la diversidad de teorías, modelos y concepciones curriculares que lo han de fundamentar y que evidencian contundentemente la característica de diversidad del término currículo. Según Malagón (2008) “la multiplicidad de definiciones de currículo se sustenta en que unos autores lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias, lo que conduce a asegurar que el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico”. (p. 138)

La estructura curricular está sustentada en la conceptualización de currículo que direcciona la toma de decisiones en relación a los criterios y elementos del diseño y desarrollo curricular, con la finalidad de garantizar que el currículo tenga pertinencia y coherencia con las demandas económicas, culturales, sociales, científicas y tecnológicas de los distintos contextos socioculturales en su evolución histórica, respondiendo a interrogantes como el tipo de ser humano, de ciudadano, de comunidad, que las sociedades organizadas requieren, (Soto, 2002, p.57); constituyéndole así al Currículo, como el punto de enlace entre la escuela y la sociedad.

Por lo expuesto, es importante que en este documento, como producto del análisis bibliográfico de varios autores y coherentes con los principios del constructivismo, en lugar de asumir una definición del currículo, se proponga una conceptualización del mismo, desde distintos aspectos como: origen etimológico, evolución, campos, enfoques, modelos y teorías para su configuración, sin perder de vista las características principales y secundarias que lo tipifican, aportando al lector con una serie de criterios, elementos y contrastes para entender el currículo como un proceso en constante reconstrucción teórica, pedagógica y social, bajo lineamientos y políticas tanto públicas como privadas que posicionan al currículo

como el instrumento que permite potencializar la formación escolar integral de las personas.

1.2 Significados y definiciones

Las “acepciones” del currículum Zais (1976) señala que el término “currículum” es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un “plan” para la educación de los alumnos/as; y 2) para identificar un campo de estudios; y añade:

“El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)” (Zais, 1976, 3-4).

En el primer sentido, el concepto de currículum adquiere inevitablemente un significado prescriptivo. Currículum es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje.

En el segundo sentido, el currículum es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículum se presente (Gimeno y Pérez, 1983; Schubert, 1982). Estos significados son dos de los tres que Beauchamp (1972, 1981, 1982; Conran y Beauchamp, 1975) indica como legítimos del concepto de currículum. Además de ser tanto un documento escrito (en el que por ejemplo se determinan los “objetivos” de la acción, y el contenido cultural seleccionado), un campo de estudio disciplinar, el concepto de currículum puede ser usado también según Beauchamp (1981, 62) para indicar, de modo un tanto restringido tal como él lo define, “el sistema curricular”, es decir, todos los procesos y la estructura organizativa a través de los que es aplicado.

Tyler (1973) señala, por otro lado, que una definición bastante limitada del mismo es la que lo equipara con un curso de estudio; en el otro extremo, el currículum también puede ser considerado como “todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa”; sin embargo, Tyler (1973, 239) añade que para

sus propósitos el currículum comprende solamente los planes para un programa educativo. El primer significado es –curiosamente- uno de los más extendidos. Normalmente, y a pesar de su limitación, el currículum parece siempre y a primera vista que es el contenido o el conocimiento valioso y digno de ser aprendido, y con el cual a un sujeto se le puede calificar como “educado”.

En realidad, gran parte de las concepciones que Tanner y Tanner (1975) y Eisner y Vallance (1974) registran, tienen que ver con este sentido, pues de una u otra manera, y con mayor o menor amplitud, casi todas tratan no sólo al currículum como conocimiento, sino que representan un modo particular y alternativo de entender lo que sea dicho conocimiento. No obstante, el mero hecho de entender el currículum de esta manera ya supone inevitablemente que adquiere una significatividad prescriptiva. Al igual que si fuera un programa educativo para organizar los acontecimientos escolares, el conocimiento como selección de contenido (y sea cual sea el enfoque adoptado) es él mismo un concepto que prescribe “el objetivo” de la empresa escolar, es decir, indica ya la meta a partir de la cual tienen que organizarse todas las actividades escolares. Es importante que no perdamos de vista este pequeño detalle.

Pero Tyler introduce un matiz muy importante, cuando afirma que currículum es ese trasfondo que subyace tanto a las “actividades” de planificación, como a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, nos señala que el currículum como “proceso” abarca no sólo los encaminados a crear un “plan de enseñanza” sino los procesos reales de enseñanza. Sin especular demasiado, el currículum comprende entonces, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma. Esto quiere decir que el análisis adecuado del currículum ha de extenderse desde un extremo propiamente prescriptivo a otro propiamente interactivo.

Esta es la posición que en definitiva adopta Stenhouse (1981, 27) cuando afirma lo siguiente: “Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas.

Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo... Me parece esencial que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad”.

La diferencia entre la concepción de Stenhouse y la de Tyler está en que el primero acepta y asume toda la problemática que supone percibir al currículum también como realidad escolar y como acontecimiento interactivo. Por ello, para Stenhouse (1980, 1981) la problemática curricular (“su problema central” como él lo denomina) se centra en el hiato existente entre las ideas y las aspiraciones, y las tentativas para hacerlas operativas, para convertirlas en acciones educativas, en procesos reales de enseñanza-aprendizaje (1981, 27). Por el contrario, al decantarse Tyler por un sentido limitado de currículum (i.e. como plan) realiza una opción particular, que incluso formalmente, tiene serias repercusiones con respecto al tema que nos preocupa.

El desinterés por el aspecto interactivo del currículum, no lo olvidemos, configura un planteamiento particular de reflexión científica sobre el mismo. Según lo que llevamos visto, por lo tanto, las distintas concepciones de currículum pueden ser agrupadas en tres apartados fundamentales:

- a) Currículum como contenido.
- b) Currículum como planificación.
- c) Currículum como realidad interactiva.

1.3 Prácticas y contextos del currículo: esquema de reflexión inicial

El objetivo principal de un currículo es plasmar una concepción educativa, misma que constituye el marco teleológico de su operatividad. Por ello, para hablar del currículo hay que partir de qué se entiende por educación; precisar cuáles son sus condiciones sociales, culturales, económicas, etc. Su real función es hacer posible que los educandos desenvuelvan las capacidades que como personas tienen, se relacionen adecuadamente con el medio social e incorporen la cultura de su época y de su pueblo. Si bien es cierto el currículo tiene una parte legal, que actúa como norma que regula cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, que a su vez debe tener las características siguientes:

- **Abierto:** El currículo tiene una parte común al territorio nacional: Enseñanzas comunes o mínimas y otra complementada por cada una de las comunidades autónomas con competencias en educación.
- **Flexible:** Se puede adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido.
- **Inclusivo:** Existe una parte de formación común para todos los alumnos a nivel nacional, que cursen estas enseñanzas.
- **Atiende a la diversidad:** Permite incluir las diferencias o señas de identidad de cada comunidad autónoma.
- **Profesor Reflexivo:** Un currículo con las características anteriores, debe dar como resultado la figura de un profesor reflexivo, guía y orientador.

El individuo se adapta y se desarrolla en un contexto económico y social diferente, interactuando con los elementos que su propia cultura le proporciona, alcanzando así los propósitos establecidos. En el plano social, el elemento dinamizador y productor de cultura es la educación.

Todos de una u otra forma intercambiamos conocimientos y experiencias, de tal forma que logramos ser tanto educadores como educandos, siendo así los principales agentes socializadores la familia, la escuela, los centros de trabajo y los medios de comunicación. El

educando aprende a internalizar valores que le transmiten los padres. Pero hay que recordar que también los padres están inscritos dentro de una sociedad y mantienen una posición determinada. Si los padres tienen una visión autoritaria de la educación de esa forma tratarán a los hijos. De esta forma la familia interactúa y reproduce una concepción acerca de la educación que será determinante en la construcción del currículo.

Después de la familia como primera instancia socializadora aparece la institución escolar. El hablar de la escuela como una institución nos obliga en primer término a explicar que es una institución. Una institución es fundamentalmente un conjunto estructurado de comportamientos sociales, regulados por normas y sanciones, los cuales se reproducen de manera constante por medio de una organización definida. Dentro de esta institución todos estamos vinculados de una u otra manera al proceso educativo, en el cual los agentes más importantes son el maestro, el educando y la propia escuela. Al respecto Durkheim menciona lo siguiente: "... cada sociedad, en un momento determinado de su desenvolvimiento, posee un régimen educativo".

Si bien es cierto la escuela plantea una educación organizada y dirigida de manera sistemática por el Estado, ya sea en sectores privados o públicos. La sociedad establece su propia evolución de acuerdo al momento histórico en el cual se encuentre. Por lo tanto, la educación que necesite o exija la sociedad tendrá que ser en función de su sistema de valores, tipo de personas que espera que la escuela forme, la naturaleza de su cultura, las necesidades e intereses que posean los individuos en ese momento. Dichas necesidades se verán reflejadas en los planes de estudios y en particular en la estructura curricular. La educación en cualquier contexto tiene su raíz en la interpretación que haga el hombre de su propio entorno y de las necesidades que se verán reflejadas en el modelo educativo que adopte la sociedad.

1.4 Las teorías en el campo del currículum

Modelo de Tyler

La perspectiva de Tyler como teoría del currículo, ha sido decisiva y ha sentado las bases de lo que ha sido el discurso dominante en los estudios curriculares y en los gestores de la educación. Para Tyler el currículo lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos tan anhelados. El currículo aparece, así como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, con la finalidad de que puedan mantenerse en el sistema en una revisión constante para operar en él las futuras reacomodaciones.

Las decisiones en relación a los aprendizajes que deben proponerse en un programa de estudios deben ser, según Tyler, un análisis de variadas investigaciones sobre los educandos y su contexto social, sus necesidades, su cultura y las funciones de los contenidos. Toda la información y recopilación que se haga de estas investigaciones, Tyler las denomina “fuentes”.

Las cuales establecen que pueden ser de diferente naturaleza y que no sólo en una fuente se puede encontrar la base para tomar decisiones en torno al currículo, ya que el estudiante.

Es necesario precisar que la concepción de Tyler acerca de lo social en el currículo está fundada en una epistemología funcionalista, lo que contribuye a que pueda afirmar que “no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años [...] la llegada de la era científica impide a la escuela seguir enseñando todo lo que se aceptaba por saber. Tyler realizó el primer esfuerzo de evaluación dirigida al currículo y fue uno de sus más grandes logros durante los años 1932-1940. Su estudio es uno de los más abarcadores y longitudinales realizado en educación.

De acuerdo con Tyler el procedimiento para evaluar un programa es el siguiente:

- Establecer metas y objetivos abarcadores.
- Clarificar los objetivos.
- Definir los objetivos en términos conductuales.
- Identificar situaciones donde el logro de los objetivos se pudiera demostrar.
- Desarrollar o seleccionar técnicas de medición.
- Coleccionar datos de la ejecución de los estudiantes.
- Comparar los datos con los objetivos formulados conductualmente.

Con estos siete pasos iniciales del modelo para evaluación curricular se consiguen primordialmente dos propósitos: a) contestar ¿se están consiguiendo los objetivos? Si la respuesta es afirmativa se adoptan las decisiones correspondientes; b) de lo contrario, se requiere acción correctiva. Por lo tanto, la retro comunicación es parte fundamental para reformar y redefinir objetivos. La información que se encuentra se proyecta al sistema para modificar los objetivos del programa evaluado. Este reciclaje mantiene al programa en un estado dinámico.

Para entender la propuesta se deben conocer algunas ideas. Tyler define educación como cambio de conducta, por lo que la evaluación consiste en medir el grado hasta el cual esos cambios han ocurrido de acuerdo con los objetivos del programa que está siendo evaluado. Esto implica que a) las metas y objetivos son definidos, b) por consecuencia la instrucción trae unos cambios en los estudiantes, y c) la evaluación determina si los cambios deseados han ocurrido.

Modelo de Hilda Taba

Hilda Taba “concibe el programa escolar como un “plan de aprendizaje” que, por lo tanto, debe “representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria”. Sin embargo, insiste en que las decisiones que se tomen con relación al mismo tengan una base reconocida, valida y con algún grado de solidez, lo cual, según la autora, sólo se puede garantizar a partir de la inclusión de una teoría.

En realidad, Taba hace una aportación muy importante respecto a la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular. El desarrollo de esta teoría está fincado en la investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro.

Hilda Taba propone “que el realizar un análisis profundo de la cultura y la sociedad ofrece un modelo para establecer los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido adecuado y para decidir sobre qué habrá de destacar en las actividades de aprendizaje.”

Para determinar la guía que permita tomar las decisiones en torno a los programas escolares, Taba postula siete elementos que son: “diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y las formas de realizar la evaluación”.

- “Diagnóstico de necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección de contenidos.
- Organización de contenido.
- Selección de actividades de aprendizaje.
- Organización de actividades de aprendizaje.
- Determinación de lo que se va a evaluar.

Se puede considerar que el planteamiento de Hilda Taba es una continuación de las elaboraciones inicialmente formuladas por Tyler, aunque también se está obligado a reconocer que el desarrollo de la perspectiva curricular de esta autora constituye un significativo avance, por la pluralidad de enfoques conceptuales que recupera en sus planteamientos y la articulación que en los hechos hace entre teoría y propuesta curricular.

Modelo de Raquel Glazman y María de Ibarrola

Esta propuesta está dirigida al diseño de planes de estudio; sin embargo, comparte muchos de los elementos del diseño curricular en el sentido general. El modelo que proponen las autoras Glazmán y De Ibarrola se puede dividir en cuatro etapas:

1. “Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionalización de los objetivos generales. Incluye dos subetapas:
 - a) Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos; éstos constituyen el nivel último del plan de estudios.”
 - b) “Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituirán los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.”
3. “Estructuración de los objetivos intermedios. Incluye las siguientes subetapas:
 - a) Jerarquización de los objetivos intermedios.”
 - b) “Ordenamiento de los objetivos intermedios.
 - c) Determinación de metas de capacitación gradual.
4. Evaluación del plan de estudios. Incluye las siguientes subetapas:
 - a) Evaluación del plan vigente.
 - b) Evaluación del proceso de diseño.
 - c) Evaluación del nuevo plan.

“De acuerdo con las autoras, en esta metodología se hace hincapié en que los planes de estudio se elaboran de una forma verificable, sistemática y continúa. Verificable no en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación; sistemática, por el hecho de que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad; y continúa, porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido pues, de ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales.”

Modelo de Stephen Kemmis

Como bien señala Kemmis, en definitiva, los estudios sobre el currículum no están reflejando sino la dinámica que se produce en otros campos. En la teoría social se está volviendo al problema fundamental de la relación entre la teoría y la práctica, y esto mismo es lo que ocurre en los estudios sobre la educación y sobre el currículum en particular.

Se analiza tal relación más como un problema reflexivo entre teoría y práctica que como una relación polar unidireccional en uno u otro sentido. El análisis del currículum desde esta óptica significa centrarse en el problema de las relaciones entre los supuestos de distinto orden que anidan en el currículum, sus contenidos y la práctica.

Para Kemmis, el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema: por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro entre la sociedad y la educación. Ambos aspectos adoptan formas concretas y peculiares en cada contexto social y en cada momento histórico. En este sentido, un cuadro teórico que quiera iluminar las peculiaridades de la práctica a que da lugar el currículum en esas dos dimensiones que se señalan tiene que hacer referencia inexorablemente a las peculiaridades del sistema educativo al que se refiere.

1.4.1 La naturaleza de la teoría del currículum

La teoría del currículum se ha ido definiendo como una teorización histórica, que le lleva en muchas ocasiones a reproducir modelos fuera del contexto real del tiempo y que repercuten en las ideas que lo fundamentan, con la función de buscar las buenas prácticas y los buenos profesores para así poder obtener los buenos resultados educativos. Glazman y Figueroa, 58 proponen que la tecnología educativa se ha constituido en dos líneas de acción: la planeación educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, conciben los puntos teóricos que fundamentan y consideran al currículum como el reflejo de una totalidad educativa y una síntesis instrumental.

Los análisis sobre el currículum no surgen como problemas definidos a resolver, con una metodología y unas derivaciones prácticas, sino como una tarea de gestión administrativa. Continuando con la idea de Glazman y Figueroa, uno de los objetivos centrales de la teoría crítica fue el de reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico a la luz de las críticas, surgidas durante el siglo pasado, contra los planteamientos positivistas e interpretativo de la ciencia.

Por esta razón, gran parte de los estudios sobre currículo emprendidos con ánimo científico en los últimos treinta años consistió en investigaciones en busca de una mejor base para seleccionar sabiamente los objetivos, que son pieza fundamental en la elaboración del currículo. La literatura técnica especializada en currículo abarca centenares de estudios que proporcionaron información útil para los grupos interesados en dicha selección.

Las teorías desempeñan varias funciones como las siguientes: son modelos que seleccionan temas y perspectivas; suelen influir en los formatos que adopta el currículum con miras a ser consumido e interpretado por los educadores, determinan el sentido de la profesionalidad de los profesores, al resaltar ciertas funciones y finalmente ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares. Las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones entre el pensamiento y la acción en educación.

1.5 La objetivación del currículo en su desarrollo

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido. Hemos visto cómo, en el conjunto de fenómenos relacionados con el problema curricular, se entrecruzan múltiples tipos de prácticas o subsistemas: políticas, administrativas, de producción de materiales institucionales, pedagógicas, de control, etc. Como ha señalado SCHUBERT (1986):

"El campo del currículum no es solamente un cuerpo de conocimientos, sino que es una dispersa a la vez que trabada organización social" (Pág.3).

Se trata, pues, de un campo de actividad para múltiples agentes, con competencias repartidas en diversa proporción, que ejercen a través de peculiares mecanismos en cada caso. Sobre el currículum inciden las decisiones sobre mínimos a que ha de atenerse, la política de la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de educación, asesores y técnicos diversos, la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc.

El currículum puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos. Es lo que BEAUCHAMP (1981, pág. 62) ha llamado sistema curricular. Para su comprensión no basta quedarse en la configuración estática que puede presentar en un momento dado, es necesario verlo en la construcción interna que tiene lugar en dicho proceso.

En ese sistema no se producen las decisiones linealmente concatenadas, obedeciendo a una supuesta directriz, ni son fruto de una coherencia o expresión de una misma racionalidad. No son estratos de decisiones dependientes unas de' otras en estricta relación jerárquica o de mecánica determinación y con coherencia lúcida hacia unos determinados fines.

Los niveles en los que se decide y configura el currículum no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan convergentemente en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso. En general representan fuerzas dispersas y hasta contradictorias que crean un campo de "conflictividad natural", como en cualquier otra realidad social, abriendo así perspectivas de cambio en las propias contradicciones que presentan, opciones alternativas, situaciones ante las que tomar partido, etc. De alguna forma cada uno de los subsistemas que intervienen en la determinación del currículum real tiene algún grado de autonomía funcional, aunque mantenga relaciones de determinación recíproca o jerárquica con otros. Por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del currículum propuesto y regulado por la administración, ellos crean por sí mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la definida por la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía propio del subsistema de los medios didácticos.

Otra peculiaridad reside en que cada subsistema puede actuar sobre los diferentes elementos del currículum con desigual fuerza y de diferente forma: contenidos, estrategias pedagógicas, pautas de evaluación. El equilibrio de fuerzas resultante da lugar a un peculiar grado de autonomía de cada uno de los agentes en la definición de la práctica. El equilibrio particular en cada caso es la expresión de una determinada política curricular. Un marco para entender el currículum debe comprender esas determinaciones recíprocas para cada realidad concreta y las contradicciones que se generan, o lo que es lo mismo: hacer explícitas las líneas de política curricular que se siguen en cada sistema.

Si el currículum es un objeto en construcción cuya entidad depende del proceso mismo, es preciso ver las instancias que lo definen. Entre nosotros, por la tradición de intervención administrativa sobre el currículum en la escuela, y ante la carencia de un marco democrático para analizar y discutir posibles esquemas de gobiernos de la institución escolar y de sus

contenidos, se ha carecido de cualquier planteamiento global sobre este problema. Aquí la técnica pedagógica para desarrollar la enseñanza ha sido algo que competía a los profesores, mientras que las decisiones sobre el contenido de su práctica era responsabilidad de la administración, y ambas instancias estuvieron separadas siempre por una barrera de incomunicación, dadas las relaciones autoritarias y burocratizadas entre los profesores y las autoridades administrativas, relacionados por el cuerpo de inspectores.

El sistema global que configura el currículum representa un equilibrio muy peculiar en cada sistema educativo, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo. Podemos considerar que el currículum que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Por ello reclama ser analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos. Y una vez más esta condición es crucial tanto para comprender la práctica escolar vigente como para tratar de cambiarla.

1.5.1 El currículum prescrito

En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace relación a la escolaridad obligatoria. Actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros.

1.5.2 El currículum presentado a los profesores

Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito. Realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida,

no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del currículum prescrito. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto.

1.5.3 El currículum moldeado por los profesores

El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los currícula, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga. Sea a través de la prescripción administrativa o del currículum elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho, es un "traductor" que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza. O lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción.

Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo que organiza conjuntamente la enseñanza. La organización social del trabajo docente tendrá importantes consecuencias para la práctica.

1.5.4 El currículum real

Hablar del currículum real o vivido, aquel que se genera en la interacción entre docentes y alumnos en el marco del currículum prescrito. Este tipo de currículum hace referencia a aquello que sucede en el aula como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas relaciones entre currículum prescrito y currículum real son muy complejas, pero al mismo tiempo sustanciales al momento de analizar las prácticas de enseñanza. Volveremos a ellas desde diferentes teóricos del campo curricular, pero específicamente es Stenhouse⁷ quien las pone en primer plano para entender el currículum y para construir una alternativa a la perspectiva técnica. Stenhouse plantea que el gran problema del currículum radica en las relaciones o en el hiato que se presenta entre el currículum prescrito y el currículum

real, o en palabras más cercanas a las utilizadas por el autor, entre nuestras intenciones y las tentativas para hacerlas realidad.

1.5.5 El currículum oculto

Se llama currículum oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. Según las circunstancias y las personas en contacto con los estudiantes dichos contenidos pueden o no, ser "enseñados" con intención expresa. Cualquier entorno, incluso actividades sociales y recreacionales tradicionales, pueden brindar aprendizajes no buscados ya que el aprendizaje se vincula no solo a las escuelas sino también a las experiencias por las que pasa una persona (sean estas escolares o no).

Nota: Para consulta y complementar la comprensión de los contenidos de la primera unidad de estudio, es importante observar el siguiente video:

Maestra, C. P. (22 de octubre de 2015). *¿Qué es y cómo funciona un currículo educativo?* Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=NOvqWOIq8vM>

Unidad II

Diseño y desarrollo curricular

2.1 El diseño y el desarrollo del currículum

Un Diseño Curricular es un instrumento que contiene los conocimientos teóricos que deben saberse, las habilidades y destrezas que deben evidenciarse, las aptitudes que deben demostrarse, los valores que deben manifestarse, los insumos que se utilizan y toda la información necesaria para que en la fase de implementación del mismo se logren desarrollar en los participantes, porque son de importancia en el desempeño efectivo de sus competencias.

El diseño curricular es un proceso que deben efectuar las instituciones de educación con cierta frecuencia a fin de ampliar o actualizar su oferta educativa. El resultado del diseño curricular es el documento donde se explicitan la organización, operación y evaluación integral de la formación propuesta, esto es: el currículum. La fase de planeación en el diseño curricular es de suma importancia porque de ésta depende la correcta operación, o en todo caso la operación reduciendo riesgos de error, y la evaluación adecuada del currículum.

En este proceso, han de considerarse las siguientes acciones:

- a. Definición del perfil profesional como elemento referencial y guía para la construcción del plan y programas de estudios.
- b. Fundamentación del nivel educativo o de la carrera.
- c. Definición de los objetivos del nivel educativo o de la carrera.
- d. Determinación de los conocimientos y habilidades específicos, que caractericen al nivel o a la profesión para lograr el perfil propuesto y para ser traducidos posteriormente en contenidos y temas que formarán parte de los diversos programas de estudio.

e. Elección y jerarquización de los contenidos.

f. Elaboración de la secuencia curricular, en la cual se definen detalles tales como la organización de los contenidos en sus dimensiones de verticalidad y horizontalidad, el número de cursos por periodo escolar, los cursos obligatorios y optativos, el número de cursos teóricos y prácticos con relación a las necesidades formativas de la misma profesión, los créditos, la seriación y los prerrequisitos.

La descripción del diseño del currículo se iniciará con la determinación de los conocimientos y habilidades específicos para la configuración de cada uno de los programas de estudio.

Los conocimientos:

Los conocimientos constituyen todo el cúmulo de información suficiente y necesaria para el desarrollo profesional del egresado, es decir, se refiere a los aspectos de tipo conceptual que permitan atender un amplio espectro de áreas de aplicación y tipo de problemas con una orientación práctica, acorde a las necesidades del medio actual y emergente. Deben poseer, además, la flexibilidad suficiente que permita al futuro profesionalista adecuarse rápidamente al cambio continuo de su entorno y a la posible evolución de la profesión.

En la determinación de los conocimientos es importante tener presente las características y necesidades de la práctica profesional del futuro egresado universitario. La práctica profesional se define como el conjunto de actividades y quehaceres propios de un tipo particular de ocupación cuyos fundamentos son susceptibles de enseñanza teórica por estar científicamente sistematizados, que se ejerce con un alto grado de complejidad en determinado campo de la actividad humana y que constituye un trabajo de trascendencia social y económica. Para fines de la estructuración del currículum, se considera necesario tener presente el ejercicio de la práctica profesional porque ésta constituye el aspecto concreto del ejercicio de una profesión. Es recomendable que los conocimientos que han de conformar la estructura curricular cumplan con las siguientes características, que:

- Permitan el entendimiento de los fenómenos propios de la profesión.
- Sean prácticos y concretos.
- No sean demasiado especializados.
- Brinden la oportunidad de aprender posteriormente, otros conocimientos más especializados que se desarrollen en el ejercicio profesional.
- Contengan en sus ejemplos y aplicaciones, las innovaciones tecnológicas de vanguardia.
- Sean útiles.

Las habilidades:

Es necesario desarrollar en el estudiante capacidades, aptitudes o habilidades que le proporcionen la oportunidad de lograr un desempeño eficiente. Dentro de esas habilidades pueden contemplarse las siguientes:

- Creatividad e iniciativa, proponiendo soluciones originales a los problemas que se le presenten.
- Habilidad para el manejo de información y nuevas tecnologías.
- Habilidad para aprender por sí mismo nuevos conocimientos.
- Habilidad para interrelacionarse, para expresarse eficientemente de manera oral, escrita, gráficas, etcétera.
- Habilidad de análisis y síntesis.
- Habilidad para administrar el tiempo

Estas habilidades deben estar íntimamente interrelacionadas al perfil del programa académico; para desarrollarse, es importante atender al proceso de enseñanza-aprendizaje procurando que el estudiante asuma un papel más comprometido y activo con su propio aprendizaje. Para alcanzar el desarrollo de las habilidades antes mencionadas deben definirse e incluirse materias orientadas específicamente para lograr este objetivo.

- Asignaturas curriculares del núcleo o área de formación básica, son las asignaturas que desde la perspectiva institucional desarrollarán habilidades particulares relativas

al nivel o profesión, pueden ser comunes para todas las carreras, facultad o unidad académica.

- Asignaturas curriculares del núcleo o área de formación profesional.
- Asignaturas cocurriculares, son asignaturas que pueden ofrecerse como cursos remediales o de regularización para estudiantes cuyos resultados en el examen de ingreso no son suficiente

La selección y jerarquización de los contenidos

Que han de conformar el cuerpo teórico y metodológico de los nuevos programas académicos han de darse sobre la base del conocimiento disciplinario de la misma, teniendo como referente las siguientes consideraciones:

Selección de los contenidos: La decisión sobre qué contenidos debe obtenerse de las disciplinas, debe estar fundamentada sobre tres aspectos que integran las disciplinas:

a) Definición y Función de las Disciplinas.

Se entiende por disciplina al cuerpo organizado de conocimientos sobre un conjunto de cosas o acontecimientos (hechos, datos, observaciones, sensaciones y percepciones, que constituyen elementos básicos del conocimiento o el origen de donde éste se deriva), para el cual se formulan reglas básicas o definiciones que delimitan las fronteras de su dominio.

Consta también de una estructura reconocida para organizar el cuerpo de conocimientos exclusivos de su área de estudio, para incorporar nuevos conocimientos a la disciplina y para reconocer el descubrimiento de conocimiento esencial para la extensión, refinamiento y validación de la disciplina. Además, una disciplina tiene su historia y tradición, que le conceden status como campo de investigación especializada y como cuerpo de conocimientos.

Las disciplinas, además, cumplen ciertas funciones, ya que permiten:

- Distinguir entre conocimiento y opinión; el primero es el resultado de una investigación sistemática; la segunda, se deriva de varias fuentes: tradiciones, experiencias personales, deseos proyectados, etcétera.
- Profundizar e interiorizar el conocimiento, ya que, por el dominio que abarcan y las reglas y métodos que siguen, conservan y desarrollan las formas de pensamiento que han demostrado ser fructíferas.
- Como consecuencia de lo anterior, contribuyen a economizar el tiempo de aprendizaje al determinar cómo contenido del plan de estudios, conocimientos y métodos ya comprobados y al propiciar que el estudiante empiece a estudiar, conforme a los últimos adelantos en la disciplina.

b) Esencia de la Información de las Disciplinas.

La enseñanza de la información acumulada por una disciplina plantea la duda de si debe impartirse absolutamente toda la información adquirida o si puede seleccionarse una parte y en ese caso, cuál. En este último sentido, es de reconocer que, puesto que las disciplinas tienen una estructura lógica y un ámbito definido, se deben seleccionar sus ideas representativas. Las ideas representativas constituyen lo que se denominan principios, ideas básicas o estructura de una disciplina; ideas que describen hechos de generalidad, hechos que una vez que han sido entendidos explicarán muchos fenómenos específicos; esto es, estructura significa aprender cómo están relacionadas las cosas.

c) Los Métodos de Investigación.

Como elemento de valoración para seleccionar los contenidos generales de la estructura curricular y por ende del plan y programa de estudios, las disciplinas aportan además sus métodos de investigación, o sea, los métodos para adquirir y validar conocimientos que forman parte importante del currículum, ya que en una época en la que el saber se modifica con una rapidez vertiginosa, el dominio de los métodos para adquirir conocimiento nuevo es fundamental. En las propuestas curriculares los contenidos son los medios a través de

los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas, se distinguen tres tipos de contenidos que deberán estar presentes en los programas de estudio:

Contenidos de tipo conceptual:

presentan los conceptos, hechos y principios. Los conceptos son los objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún signo o símbolo (Ausubel, 1986). Los conceptos son regularidades percibidas en acontecimientos u objetos, también son conceptos los símbolos y signos compartidos socialmente que indican regularidades en los acontecimientos u objetos (Novak, 1988). Objeto, es cualquier cosa que exista y se pueda observar (perro, manzana, estrella...), acontecimiento, es cualquier cosa que suceda (como un trueno, un terremoto) o pueda provocarse (guerra). Se define el hecho como el criterio basado en la confianza en el método, de que los registros de los acontecimientos y objetos son válidos.

Si los conceptos que usamos son inadecuados o deficientes, nuestras indagaciones van a tropezar ya con dificultades. Si los registros son deficientes no tendremos hechos (registros válidos) con los que trabajar y no habrá transformación alguna que nos pueda llevar a la formación de afirmaciones válidas. Los principios son reglas que gobiernan la conexión entre impuestas externamente y normas interiores autoimpuestas de una forma libre y voluntaria.

Detrás de cada norma debe existir un valor, que la legitime y otorgue fuerza y fundamento.

Un proceso de enseñanza- aprendizaje que se desenvuelva en un clima de valores positivos, donde se tome abiertamente conciencia de todos los actos y no dé cabida al curriculum oculto, generará personas auténticas. Jerarquización de los contenidos disciplinarios: Las ideas representativas o estructuras de las disciplinas y sus métodos propios de investigación deben ser seleccionados y especificados por los especialistas en la materia, en conjunción con especialistas en la profesión, de manera que se seleccionen para cada uno de los programas los contenidos teóricos y metodológicos indispensables, necesarios y complementarios.

Realizada esta actividad de selección de contenidos, es importante reconocer que estos adquieren un determinado grado de importancia entre sí, por lo cual se hace necesario jerarquizarlos de acuerdo a su intencionalidad, profundidad y relevancia en:

Indispensables, necesarios y complementarios

- Contenidos Indispensables (aquellos que ineludiblemente deben estar presentes como parte del corpus imprescindible de una profesión).
- Contenidos Necesarios (aquellos sin los cuales no es posible el estudio o la aplicación de los contenidos indispensables).
- Contenidos Complementarios (aquellos que, aun siendo prescindibles, o sustituibles, enriquecen la formación profesional para actuar en un contexto determinado).

La jerarquización de los contenidos seleccionados para formar el cuerpo de conocimiento propio de la profesión, que habrá de ser enseñado a los estudiantes durante su tránsito por el nivel medio superior a la universidad, permite delimitar el grado de importancia de los contenidos.

Para jerarquizar los contenidos seleccionados, las formulaciones de los siguientes cuestionamientos se constituyen en un apoyo para realizar el trabajo de delimitación:

- ¿Qué contenidos son pertinentes para el nivel educativo y cuales pueden/deben dejarse para los estudios de licenciatura, especializaciones o maestrías posteriores?
- ¿Con qué frecuencia se aplica o aplicará directa o indirectamente el contenido dentro del plan de estudios y esto como ha de apoyar la práctica profesional y contribuirá a que el perfil definido sea factible de alcanzar?

- ¿Con qué frecuencia los problemas propios de la profesión pueden ser resueltos con el conocimiento y dominio de esos contenidos elegidos?
- ¿En qué medida los contenidos elegidos pueden ayudar al estudiante a adquirir nuevos conocimientos o capacidades más complejas?
- ¿Qué ventajas representan para el estudiante o sujeto en formación el estudio de esos contenidos?
- ¿Los contenidos elegidos desarrollarán o incrementarán en los estudiantes sus habilidades para tomar decisiones; favorecerán el establecimiento, organización e integración del trabajo interdisciplinario?

De esta manera, es posible delimitar la importancia de los contenidos y establecer su ubicación en la estructura curricular, de tal forma que éstos conformarán los “bloques de contenidos” que de manera lógica y secuencial harán posible la formación de los estudiantes en el marco de una práctica profesional y el perfil propio del nivel educativo o profesión.

2.2 Modelos de diseño curricular

Como hemos visto, un modelo de diseño es una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dicha representación sirva como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica. Un modelo de diseño depende del objeto sobre el cual se elabora, así que existen diversos modelos, más o menos prácticos, más o menos teóricos; por ejemplo, no es lo mismo trabajar en el marco de la física teórica que sobre la construcción de unidades habitacionales; por ello, los modelos de diseño para la enseñanza de la física y de la arquitectura difieren entre sí. ¿Por qué se elaboran modelos de diseño curricular? Los diseñadores experimentan una necesidad de contar con algún andamiaje intelectual para proceder a la tarea del diseño; una especie de constructo previo (creado por el diseñador o adaptado de otro autor, escuela, teoría, etc.) donde incorporar todos aquellos aspectos considerados pertinentes desde la particular concepción del currículum que se posea; una especie de guía de sus reflexiones para la planeación.

Cabe señalar que, aunque parezca paradójico a primera vista, dado el carácter orientador que se le confiere, la utilidad de un modelo de diseño no radica tanto en su naturaleza prescriptiva como en su carácter provocador: ¿Qué se espera que provoque? Esencialmente, la reflexión anticipada sobre la práctica de la enseñanza, pues sin esto, cualquier modelo de diseño está acabado aun antes de su desarrollo. Por otra parte, con la finalidad de incorporarlas, el diseño debe motivar un análisis de las variables del contexto, es decir, los diseñadores deben tener en cuenta donde se va a aplicar –en qué condiciones reales y/o potenciales-, a fin de atisbar el futuro a mediano plazo (en lo posible); en este punto, debemos mencionar que lo deseable es que aquéllos no se queden atrapados por dichas condiciones, sobre todo cuando sean restrictivas o difíciles.

El modelo de diseño debe también estimular de gran manera la reflexión sobre los conocimientos y modalidades de los contenidos por aprender y enseñar en un formato curricular, así como el tipo de organización curricular de dichos contenidos. Por último en mención, pero no en importancia, el modelo de diseño debe propiciar consideraciones sobre las características de los aprendices y del aprendizaje mismo.

En síntesis, la utilidad de un diseño reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quienes va dirigido. A fin que se visualice la diversidad de abordajes –dependiente de la concepción del currículum de su(s) autor(es)-, se expondrán a continuación algunos modelos de diseño existentes.

Estamos ante el modelo clásico basado en objetivos: el modelo por objetivos conductuales. La paternidad de este modelo se atribuye a Bobbit con la publicación de *The Curriculum* (1918) y de *How to make a curriculum* (1924). La preocupación por los resultados de la enseñanza impulsó la idea de establecer objetivos, es decir, como ya se ha visto, pensar la educación como un medio para obtener fines (ver capítulo I). Alrededor de 1949-1950 (en EUA), R. Tyler presenta las propuestas más completas dentro de este modelo. Coherente con su posición, Tyler define un objetivo como un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido.

El intento del autor es elaborar una propuesta de diseño que presente un conjunto de decisiones jerarquizadas que vayan desde la determinación de las necesidades a las que sirve la enseñanza hasta la realización práctica de ésta, es decir, formular un esquema universal para transitar de las intenciones a la práctica, para lo cual el autor aborda cuatro problemas:

I. La discusión en torno a los fines que desea alcanzar la escuela. Este debate se basa en el análisis de tres aspectos:

a) El alumno: sus necesidades, vida familiar, vida en comunidad y en la sociedad más amplia que opera como contexto, el mundo profesional, etc. También, por supuesto, toma en cuenta las normas aceptables de comportamiento de dicha sociedad y que de alguna manera determinan al sujeto. En este aspecto es interesante el comentario de Remedi (1988, pp. 144-145):

El reconocimiento del sujeto se hace desde la norma deseable. En este sentido es considerado en la falta, observar cual es la distancia del ser al deber ser. Tyler lo enfatiza

del siguiente modo: “la observación de los educandos indica metas educativas solo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable”.

Es esta distancia entre el dato y la norma la que recibe el nombre de necesidad, es decir, lo que hay que hacer, agregar, y lo que en definitiva aparece como preocupación central del currículum. En este plazo la búsqueda continua es la del sujeto “en equilibrio”; cubriendo el desequilibrio que genera la necesidad con satisfacciones (físicas o sociales) que conduzcan a “conductas socialmente aceptables”.

b) La vida exterior a la escuela: herencia cultural, modalidades de la vida adulta en esa cultura, etcétera.

c) El contenido de las materias de estudio.

2. La selección de las experiencias educativas. Se opta por las experiencias educativas que con mayor probabilidad pueden llevar a la consecución de los fines.

3. La organización de las experiencias educativas. Las actividades y experiencias, para que sean eficaces y coherentes con el programa general, tienen que ordenarse en unidades, cursos y programas. Para lograr esto es necesario, según el autor, otorgarles un orden a estos elementos.

4. La comprobación del logro de los objetivos propuestos. Se refiere a la evaluación de resultados, es decir, en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados. Los cuatro aspectos mencionados se establecen como pasos ordenados. Para Tyler, todos los aspectos dependen de la formulación clara de los objetivos; desde esta perspectiva, diseñar sería partir de la especificación de dichos objetivos. Al respecto, Pérez Gómez (1992, p. 259) señala: “El modelo tyleriano sirve como marco a aplicaciones y desarrollo exagerados por el conductismo, de acuerdo con las tendencias determinantes en la psicología que enlaza con los contenidos de la tecnología los procesos instructivos, como fue la experiencia de la enseñanza programada.”

Hilda Taba (1962, p. 26), quien ha realizado grandes contribuciones en el campo del currículum, también alude a un orden en la adopción de las decisiones y de la manera de tomarlas:

Este libro se basa en la suposición de que ese orden existe y de que, respetándolo, se obtendrá un currículum más conscientemente planeado o más dinámicamente concebido.

Este orden podría ser:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección del contenido

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

El esquema de pensamiento que sostenía al modelo por objetivos se tambaleó en EUA dada la crisis que a nivel educativo supuso el lanzamiento del Sputnik por la URSS (1957). A partir de ese momento, en la realización del currículum se puso más énfasis en la estructura del conocimiento, es decir, se le otorgó más valor de aprendizaje a las disciplinas académicas. Más adelante (1973), Tyler matizó su propuesta original, introduciendo cambios respecto al esquema demasiado formal de ese autor. Taba (1962, pp. 50-51) pretende discutir aspectos y alternativas que es preciso enfrentar a la hora de elaborar el currículum:

Pero, semántica a un lado, estas diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son argumentos ociosos o teóricos. Ellos tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de los programas educativos y, en especial, del currículum. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas; clarifican la

controversia sobre las prácticas, como el estudio de los problemas contemporáneos o el de la historia antigua y universal. También brindan la base teórica para decidir sobre si la literatura clásica o la moderna deben predominar en el programa de lectura en la escuela secundaria. Asimismo, son importantes también respecto del problema total de la orientación y su función en el currículo, y de las cuestiones de individualización del contenido del currículo y los métodos de enseñanza.

Si se piensa que la función principal de la educación es transmitir las “verdades perennes”, no podemos menos que inclinarnos hacia un currículo y una enseñanza uniformes. Los esfuerzos por desarrollar la facultad de pensar serán diferentes según si se considera que la función principal de la educación es fomentar el pensamiento creativo y la solución de problemas o seguir las “racionales” del pensamiento establecidas por nuestra tradición clásica. Diferencias tales en estos conceptos determinan aquello que será considerado como “elemento esencial” o “superfluo” en la educación.

Como señala Stenhouse, Taba ofrece la mejor exposición de la relación existente de aquellos principios con el estudio de la educación y con la práctica del desarrollo de currículum. Dada la polémica que el modelo por objetivos conductuales ha suscitado en las últimas décadas, es preciso un análisis de éste a fin de ponderar sus puntos fuertes y débiles en función de: las finalidades educativas que se persiguen, las características institucionales, y la participación de los maestros dentro de la organización administrativo-académica del currículum.

Dicho análisis, que presentamos siguiendo a Stenhouse, nos permitirá ponderar algunos de los pros y contras del modelo: A veces los objetivos generales ofrecen un panorama claro, mientras que los formulados con precisión expresan metas superficiales y poco significativas. Resulta antidemocrático planear de antemano cual ha de ser la conducta del alumno luego de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En ciertas áreas del conocimiento resulta poco pertinente formular objetivos que pueden traducirse en comportamientos medibles.

Al revisar el desarrollo de un curso, son muchas veces los resultados no anticipados los que se imponen como realmente genuinos; sin embargo, los objetivos fijados previamente pueden determinar que el maestro no preste atención a lo impredecible.

Las objeciones al modelo por objetivos, de las cuales solo hemos presentado algunas, le permiten a Stenhouse presentar su posición sobre las funciones de la escuela, es decir, sobre cuáles pueden ser las finalidades del aprendizaje que persigue la institución escolar. Este autor distingue cuatro finalidades: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción, y señala que el entrenamiento y la instrucción son finalidades educativas que pueden ser muy bien alcanzadas a través de un modelo por objetivos, y que las restantes (iniciación, inducción o educación) ameritan otro tipo de modelo. Stenhouse (1987, p. 124), hace un comentario que sintetiza de alguna manera su posición:

“La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes.”

Un balance final destaca tanto puntos fuertes como debilidades en el modelo por objetivos. Uno de los aspectos que le dan fuerza al modelo consiste en subrayar, respecto a algunos tipos de aprendizaje, que la claridad sobre los objetivos iniciales ayuda a mejorar la práctica; sin embargo, la sola clarificación de los fines no asegura el perfeccionamiento y calidad del desarrollo del currículum y de la práctica de la enseñanza, pues, entre otros, un requisito para elevar la calidad de la enseñanza es el análisis y la crítica del maestro sobre su propia práctica, a partir de lo cual establece criterios respecto a la misma; sin dicha reflexión, los objetivos más claros se opacan.

Otro punto fuerte con su contrapartida vulnerable es que el modelo por objetivos, por pretender una respuesta pragmática a los problemas de administración educativa, logra su cometido de funcionalidad al precio de homogeneizar los fines educativos de modo tal que ofrece el mismo diseño para todos los tipos de aprendizaje. No queremos terminar este apartado sin señalar que el modelo por objetivos puede lograr buenos resultados en algunas áreas, por ejemplo, en el entrenamiento de distintos tipos de destrezas o retención de información centrada en datos.

El modelo de proceso es una respuesta al modelo por objetivos, puesto que pretende flexibilizar el diseño de aquel tomando en cuenta las determinaciones importantes de la naturaleza del conocimiento y del proceso de socialización en la escuela (currículum oculto), así como las características del proceso de aprendizaje de los alumnos (grupal o individual).

Desde este modelo se rechaza la idea de someter tanto los conocimientos de la cultura como las actividades de aprendizaje de los alumnos, a una especificación de resultados traducidos en objetivos comportamentales.

Al respecto dice Stenhouse (1987, p. 172): La forma pura de objetivos o modelo de ingeniería es la que consiste en probar un C. como si fuese un producto, con respecto a una especificación de objetivos para cuyo cumplimiento está diseñado. La del modelo de proceso es la evaluación de las implicaciones de una propuesta que posee un alto grado de flexibilidad, dentro de las limitaciones impuestas por un propósito definido en sentido amplio. Por lo mismo, la pregunta provocadora de este autor (p. 127) es:

La cuestión es la siguiente: ¿pueden quedar satisfactoriamente organizados el C. y la pedagogía mediante una lógica de medios fines ¿pueden resultar satisfechas las especificaciones del C. tal como las he planteado [...] sin utilizar el concepto de objetivos.

Las interrogantes del autor buscan hacer mella en nuestras creencias, pues el modelo de medios-fines nos ha acostumbrado a pensar que en el inicio de un diseño curricular están los objetivos como si estos fueran el techo y desde éste se comenzará a construir, hacia abajo, toda la estructura curricular de un plan de estudios. Por el contrario, “lo que esta” son otras cosas y solo se están utilizando los objetivos como una manera de representarlas. Una construcción del diseño como la anterior inmoviliza al conjunto tal como una fotografía y con ello corre el riesgo de pensar que los objetivos “son” el currículum (como forma) sin tener en cuenta todo lo que éste representa (como fondo). De acuerdo con lo anterior pensamos que los modelos que destacan los procesos curriculares son fundamentales para el ejercicio y uso de la comprensión, por parte de maestros y alumnos, de la dinámica de las tareas de la enseñanza y del aprendizaje.

Existen posiciones con respecto al currículum que argumentan que, tanto en las áreas científica y humanística como en las artísticas, es posible seleccionar contenidos sin mencionar los resultados esperados. Se considera que hay contenidos con un valor intrínseco, es decir, un valor en sí, más allá de que “sirvan” para alcanzar un objetivo. Esto significa someter a crítica el modelo medio-fines (ver capítulo 1) sobre el que se basa el modelo de diseño por objetivos; recordemos que la posición en éste es que los contenidos y actividades de aprendizaje son “medios” para alcanzar “fines”. Por el contrario, muchos estudiosos sostienen que los conocimientos valiosos para nuestra cultura aportan en sí mismos los fines a lograr, por lo que no se les puede considerar meros instrumentos. Para estos defensores del énfasis del contenido, “las disciplinas, es decir, los corpus organizados de conocimientos son los medios a través de los cuales se adquieren unos modelos de pensamiento; dicha adquisición solo es posible mediante una interacción directa del alumno con los mismos” (Coll, 1987, p. 58).

Ahora bien, estas ideas no pueden avanzar en la realidad si se incorpora al maestro como un mero ejecutor, en vez de como un profesional que toma decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje; de ahí que señaláramos que el docente puede, ser el punto débil de este modelo. Es un modelo que exige mucho del maestro, pero que, al mismo tiempo, le brinda un mayor desarrollo profesional, ambas cosas por la misma razón; en gran medida el docente realiza una tarea intelectual, tanto al diseñar como al desarrollar el currículum, tarea que requiere dominio del contenido, elaboración de juicios, comprensión, conocimientos didácticos, etcétera.

Modelo de la investigación

Stenhouse es quien nos propone este modelo, en el que se busca comprometer aún más al profesorado. En dicho modelo, el desarrollo del currículum se constituye en una investigación de la cual emanan permanentemente propuestas de innovación, favoreciéndose así el diseño curricular. Presentar algunas características de un modelo de diseño centrado en la investigación ayudará a que el estudio del diseño del currículum visualice esta perspectiva de abordaje del currículum. El diseñador es percibido como un investigador; por lo mismo; el currículum que se elabora es evaluado por su capacidad para

hacer progresar el conocimiento del investigador en aquella área del saber donde se ha planeado. El currículum está pensando más en términos hipotéticos que en producto acabado; debe permitir más la exploración y comprobación que la aplicación como un producto terminado. De allí que el currículum debe ser experimental, como cualquier proyecto de investigación que plantea problemas, dificultades, reflexiones, revisiones, etcétera. El currículum se plantea desde una perspectiva evolutiva, como la investigación de problemas a solucionar, más que como un planteamiento de respuestas que nunca han sido estudiadas ni experimentadas. El currículum debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente. La participación del profesor es fundamental como base para el mejoramiento de la enseñanza. No es suficiente que los maestros seas estudiosos; ellos mismos deben estudiar su enseñanza.

2.3 El diseño del plan de estudios

Se rescatan elementos valiosos estudiados por Hilda Taba, Tyler, Mager y Díaz Barriga para presentar una propuesta metodológica en la elaboración de los programas de estudio a partir de los siguientes criterios:

- Elaboración de objetivos en el programa de estudio empleando para ello determinadas bases referenciales.
- Énfasis en el alumno y el aprendizaje.
- El programa de estudio concebido como un plan para el aprendizaje.
- Relación entre el mapa curricular y el programa de estudio.

Momentos básicos para la elaboración de programas

1. Construcción de un marco referencial: debe estudiarse en el currículum el marco referencial para visualizar cómo se apoyan e integran los diferentes contenidos en función de ciertos objetivos, cómo se manifiestan las determinaciones históricas y sociales de la institución, cómo se conceptúa el proceso de aprendizaje, cómo y para qué de la evaluación y cuáles son las características de los alumnos y de cada grupo escolar.

2. Elaboración de un programa analítico: puede constar de cuatro partes:

- a) Presentación general que explique el significado del programa y las articulaciones con el currículum.
- b) La presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados de aprendizajes.
- c) La estructuración del contenido (unidades, bloques, etc.)
- d) Bibliografía mínima.

3. Interpretación metodológica como programa guía (planeación de unidad y de clase): el programa analítico lo presenta la institución a los docentes y alumnos, mientras que el programa guía es responsabilidad del docente y en él combina la propuesta institucional con sus propias experiencias. El programa guía parte del programa analítico y hace un puente entre el currículum y la didáctica (campo disciplinar y la teoría constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje), amolda los contenidos a una situación específica e incluye una propuesta metodológica que indica la forma de construir el contenido.

A partir del conjunto de contenidos seleccionados, se realiza la estructuración de contenidos que implica analizar las características de los contenidos, así como las relaciones epistemológicas que guardan entre sí y ayudan a determinar la ubicación de éstos, el espacio de ocupan, el nivel de profundidad y el peso académico que representan. Esta actividad lleva a dar articulación, secuenciación y disgregación al conjunto de contenidos, permitiendo tener cuidado de evitar tanto la reiteración innecesaria de contenidos, como la ausencia de algunos contenidos importantes que puedan no estar tomándose en cuenta.

Articulación: establece los puntos básicos de relación entre los contenidos, uniéndolos de manera significativa y dándoles una ubicación de unidades o bloques temáticos con una congruencia lógica. La articulación establece las 60 relaciones que se dan entre los contenidos y las factibles trayectorias didácticas que se puedan dar a éstas.

Secuenciación: establece un principio de orden y posibilita posteriormente la asignación de tiempos, señalando qué se debe aprender antes o después. Esta ordenación no es lineal necesariamente, pueden establecerse varias trayectorias las cuales estarán determinadas por las formas de enseñanza, las necesidades de los alumnos y los recursos con los que cuenta la institución.

Disgregación: consiste en la descomposición de los contenidos, hasta llegar a sus conceptos y categorías básicos (temas y subtemas) siempre tomando como referente obligado el perfil profesional, resultando de esto una estructura analítica en cada uno de los conjuntos temáticos. Por medio de esta disgregación se obtienen diversos niveles de organización de

los contenidos seleccionados, desde sus grandes temas hasta sus componentes más elementales.

La instrumentación didáctica constituye el conjunto de acciones integradas para desarrollar cada uno de los contenidos del programa, está representada por las estrategias didácticas que llevan a enlazar los contenidos, los objetivos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las condiciones donde se desarrolla la práctica educativa. Para la elaboración de los elementos del programa de estudios se toman en cuenta los siguientes puntos:

- La experiencia académica con los profesores.
- Las características con los estudiantes.
- La estructura conceptual ya elaborada.
- El conocimiento de las condiciones materiales del plantel.
- El perfil del desempeño del estudiante y del profesor.
- La caracterización de las estrategias didácticas.

Datos de la asignatura:

- Nombre de la asignatura: se registra el nombre completo de la materia y/o asignatura. 1.2 Clave de la asignatura: son los datos alfanuméricos que corresponden al registro de la asignatura en control escolar, estos datos permitirán ubicar el Departamento o Área del que depende la asignatura, así como la complejidad de la misma y el nivel donde puede impartirse.
- Semestre: se situará la asignatura dentro del curso del período escolar al que corresponde.
- Número de créditos: de acuerdo a la ANUIES: “el crédito es la unidad de valor o puntuación de una asignatura que expresa cuantitativamente el trabajo académico efectuado por el estudiante en una hora de clase a la semana, durante un semestre”.
- Modalidad de trabajo: se refiere a la clasificación que permite identificar la estrategia de aprendizaje dominante

Datos de elaboración:

- Lugar y fecha de elaboración: registrar los datos correspondientes al lugar donde se elaboró el programa de la asignatura y la fecha en que se concluyó.
- Participantes: registrar el o los nombres de los profesores que elaboraron el programa.
- Justificación: Se describirán las razones por las que se propone el programa de estudios, así como la relevancia y pertinencia para su creación, se señalarán los problemas y necesidades que atenderá, enfatizando su relación con el plan de estudios
- Objetivos generales: Los objetivos deben expresar el elemento de formación del perfil del egresado que se pretende alcanzar respecto al programa de estudios.

Condiciones de operación

Se refiere a las condiciones que optimizan el desarrollo del programa de estudios, implica un reconocimiento de las condiciones y limitaciones reales, sin renunciar a lo deseable. Por ello es de gran utilidad detallar las condiciones materiales y organizacionales que propician un desempeño y aprendizaje óptimo del objeto de estudio de una asignatura en particular.

7.1 Espacio: se debe enunciar o describir el tipo de espacio requerido en función de las actividades de aprendizaje que realizará el estudiante. 7.2 Mobiliario: cada actividad de aprendizaje requiere de mobiliario específico dependiendo de los contenidos, metodología y organización grupal (individual o colectiva). 7.3 Material educativo de uso frecuente: la adquisición y disponibilidad de los recursos didácticos de apoyo, requieren de planeación, ello hace indispensable que para cada asignatura se encuentren claramente especificados. 7.4 Población: se refiere al número de alumnos que deben integrar el grupo para que a partir de ello se establezca la forma de organización grupal.

Contenidos y tiempos estimados

Se establecen los temas y subtemas que conforman la estructura conceptual del programa de estudios, deberán estar organizados y secuenciados.

Instrumentación didáctica: se refiere a la metodología didáctica institucional que contempla el abordaje que se realizará de los contenidos a partir de una didáctica general y una específica de la asignatura para desarrollar el programa de estudios.

Organización y estructuración curricular; esta etapa está constituida por la organización y estructuración curricular, con base en los rubros (conocimiento y habilidades terminales) que contienen el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesionista para que se logren los objetivos derivados de los rubros, se organizan en base a las áreas de conocimiento, temas y contenidos. Para después estructurar y organizar estas áreas de temas y contenidos en diferentes alternativas curriculares, en los que se encuentra plan lineal o por asignatura, el plan modular y el plan mixto. Por último, se selecciona la organización curricular más adecuada para los elementos contemplados.

La metodología implica definir las estrategias didácticas (facilitación del proceso por parte del profesor) y las estrategias de aprendizaje (proceso en el cual el alumno asimila, comprende y aplica el aprendizaje).

La institución define la metodología didáctica que identificará el proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual se seleccionarán metodologías participativas y de investigación orientadas hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y creativo, por ejemplo: el aprendizaje colaborativo, el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y la elaboración de proyectos sociales. Las experiencias de aprendizaje se organizan a partir de las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y difusión y de vinculación) por lo tanto las estrategias y actividades se diseñarán de tal forma que sean:

- Congruentes y oportunas a los contenidos y a los conocimientos previos del alumno.

- Significativas y relevantes al contexto y formación del alumno.
- Orientadoras para que el alumno se involucre en un proceso de autorregulación.
- Integrales hacia el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas psicomotoras donde el alumno tenga un papel activo: investigue, explore, observe, busque información, organice, verifique, establezca conclusiones, plantee hipótesis, reflexione, interactúe, experimente, exponga, discuta, etc.
- Generadoras de actitudes para la cooperación, el diálogo, la argumentación, la tolerancia, la responsabilidad, la participación y el compromiso con su aprendizaje y formación profesional.

Estas experiencias de aprendizaje incorporarán actividades de investigación (documental, experimental y de campo), el uso de los sistemas computacionales (manejo de software, lenguajes de programación, diseño y simulación, etc.) la vinculación de los contenidos educativos con la realidad circundante (visitas a empresas, desarrollo de prácticas en la industria, comunicación con egresados, prácticas y conferencias con empresarios e industriales, trabajos profesionales básicos desarrollados por estudiantes de acuerdo a las necesidades específicas del sector productivo de la región, etc.) y desarrollo de la creatividad del estudiante mediante la solución de problemas acordes a su formación, en donde vincule la investigación y relacione lo que va aprendiendo, con las condiciones y requerimientos de su contexto social y productivo. Las estrategias de aprendizaje serán seleccionadas conforme a la estructura y esencia de los contenidos de tal forma que el estudiante adquiriera un aprendizaje significativo y hábitos de autoestudio. Algunas de las estrategias de aprendizaje a emplear pueden ser:

- Mapas mentales y conceptuales.
- Organizadores previos: cuadros sinópticos.
- Técnicas de subrayado y localización de ideas principales (comprensión lectora).

- Planteamiento de preguntas.
- Elaboración de resúmenes.
- Toma de notas.
- Técnicas y recursos para memorizar.
- Desarrollar técnicas para sintetizar información.
- Aprender a consultar libros y buscar información.
- Ejercicios de comprensión como comentarios de lecturas.
- Aprender a argumentar y debatir.
- Aprender a observar e interpretar: lecturas, gráficos, tablas, mapas, signos y cuadros.

La relación profesor-alumno en el proceso de aprendizaje se fundamentará en el papel del guía/facilitador y en la cooperación del alumno. Por lo que el esquema del proceso centrado en el aprendizaje permite visualizar las dimensiones de la interacción durante el desarrollo del programa de estudios. El profesor colabora en forma individual, colectiva y colegiada en la interacción con las áreas de la institución, desempeña funciones de docencia, investigación, extensión, orientación, asesoría y tutoría. El alumno se vincula con los sectores productivo y comunitario para complementar su formación y recibe apoyo para su desarrollo personal y gestión de sus talentos encaminado a incrementar su desempeño.

2.4 El diseño de la práctica

El diseño de la práctica docente es una de las actividades más importantes dentro de las competencias del profesorado. El docente es el responsable de lo que pasa dentro de su aula así que debe elaborar un buen método de aprendizaje.

Para planificar adecuadamente una intervención educativa son muchos los aspectos que deben tenerse en cuenta. Con el tiempo el profesorado se va haciendo experto en el diseño de intervenciones educativas, va adquiriendo una gran habilidad para realizar con rapidez este trabajo concentrándose solamente en los aspectos específicos de cada intervención, ya que los aspectos más generales los tiene siempre presentes.

Uno de los factores que puede asegurar el éxito de la intervención educativa es la planificación previa de la actuación docente, disponer de un buen plan básico de acción, llevar bien pensadas las actividades de aprendizaje que se van a proponer a los estudiantes y tener a punto los recursos educativos que se van a utilizar.

Para empezar a planificar el proceso de enseñanza, se debería determinar qué es lo que se va a enseñar. Para ello se seleccionarán objetivos y bloques de contenidos de enseñanza/aprendizaje. El uso de recursos educativos adecuados casi siempre aumentará la potencialidad formativa de las intervenciones pedagógicas. En este sentido, las TIC pueden contribuir a la realización de buenas prácticas.

Una vez determinado qué se va a enseñar, se debería decidir cómo se va a enseñar. Cuáles van a ser las orientaciones metodológicas generales y específicas de cada área.

Por último, deberíamos distribuir los contenidos y objetivos a lo largo del curso. Los contenidos no se pueden dar de una vez, sería necesario establecer unos tiempos, marcar unos plazos intermedios y establecer ciclos.

A partir de una explicación clara y determinante de los objetivos y la metodología, se realizará un desarrollo flexible de la intervención educativa con los alumnos, adecuando la estrategia didáctica a las circunstancias oportunas y a las incidencias que puedan producirse.

Un punto a tener en cuenta durante este proceso es la participación de los estudiantes en lo que han aprendido, así podemos apreciar debilidades que hemos podido pasar por alto y de este modo aplicarlas como mejora

2.5 Desarrollo curricular

El desarrollo curricular es un proceso de construcción social en el cual se toman decisiones que conducen a elaborar y poner en práctica propuestas curriculares pertinentes, oportunas y flexibles. Su construcción no debe verse como algo acabado, sino como hipótesis o supuestos de trabajo que se pueden reformular, acordes con el desarrollo de la práctica educativa. De ahí que esta concepción de desarrollo curricular tenga un carácter dinámico y promueva la reflexión y la crítica de los actores educativos. Además, en esta construcción social debe prevalecer una relación dialógica entre los estudiantes y la oferta curricular de la universidad, promovida por los medios educativos, la interacción con otros estudiantes, con los profesores, con el mundo del trabajo y con los pensamientos propios del sujeto del currículo, que es un ser social, histórico, concreto y reflexivo, con un sistema de creencias.

Esto conduce a concluir que el desarrollo curricular es un proceso de reconstrucción del currículo, por parte de estudiantes y profesores, mediante experiencias educativas que favorecen de manera conjunta su transformación. Asimismo, se caracteriza por su continuidad circular y dinámica, porque cada vez que se completa un ciclo del desarrollo curricular, hay un avance en el proceso, lo que implica haber realizado ajustes sustantivos para cada una de las fases que lo componen: el diseño, la ejecución y la evaluación.

El desarrollo curricular de una institución educativa se inserta e interactúa con la sociedad, en el sentido más amplio de las relaciones sociales y de la cultura y sus aspectos, por lo que es necesario asumir la interacción entre estos, con el propósito de que el currículo resulte pertinente, eficaz y efectivo, y se constituya en un instrumento de desarrollo humano, tanto en el nivel social como en el personal (Villarini, 1996). En una primera aproximación al desarrollo curricular y en la definición de planes de estudio y programas de curso, es necesario especificar que existen diferentes concepciones de currículo, pero que todas ellas lo refieren en términos como: contenido, planificación y realidad interactiva o ejecución (Ruiz, 1996).

En otra aproximación, traída desde la práctica educativa, el currículo se define como un proceso que, en forma genérica, trata de responder a las preguntas qué, cómo y para qué enseñar. Así, se compone de dos objetos de estudio que interactúan: por un lado, las intenciones educativas representadas en un modelo educativo (explícito o implícito), y por el otro, la actividad profesional. De tal interacción surge el proceso curricular, y de él se derivan el qué, el cómo y el para qué enseñar.

Por ello, para iniciar el proceso de desarrollo curricular, se hace necesario especificar las fases que deben completarse y que lo conforman. Las siguientes secciones las definen y describen.

2.6 Fase del diseño

Para ser coherentes con la concepción curricular que se está adoptando, en el sentido de que el proceso curricular se sustenta sobre el accionar de los actores sociales involucrados, se toma la definición de diseño de Álvarez (2001):

... Primer paso de todo el proceso formativo, donde se traza el modelo a seguir y se proyecta la planificación, organización, ejecución y control del mismo. Este se refiere al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículo, hacia la solución de problema detectados en la praxis social, lo que exige la cualidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los estudiantes, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo (p. 2).

El diseño curricular se visualiza como un esquema concreto que servirá de punto de partida a la planificación de un determinado currículo, lo cual metodológicamente implica realizar procesos de selección, organización y evaluación del contenido curricular y valores asociados, de acuerdo con el modelo elegido, antes de llevarlo a la práctica.

2.6.1 Fase de ejecución

Es la puesta en práctica o desarrollo de las intenciones educativas expresadas en el diseño curricular de los planes de estudio, y es un proceso dinamizador del currículo, donde se adquieren experiencias que promuevan y fortalezcan el desarrollo cotidiano de la práctica educativa. Aquí se contextualizan los procesos de enseñar y aprender, y por ende, la formación profesional del futuro graduado. Dos momentos importantes constituyen esta fase: la elaboración de un plan de acción y su implementación.

El plan de acción se encuentra establecido desde la etapa anterior de diseño, pero en esta fase requiere mayores detalles en cuanto a la forma y a los plazos o períodos necesarios para ejecutar lo diseñado.

La implementación de un nuevo currículo o de un rediseño exige diversas opciones metodológicas para proponer y abordar los contenidos curriculares, lo mismo que actitudes innovadoras frente al proceso de enseñar y aprender. Las vivencias cotidianas de las diferentes prácticas sociales y el cúmulo de conocimientos y experiencias, en las vías universidad - estudiante y viceversa, tienen que ser tomadas en consideración.

2.6.2 Fase de evaluación curricular

Es indispensable, porque su práctica debe ser permanente dentro del proceso curricular. En tal sentido, la evaluación curricular no puede estar ajena a la forma como se llevan a cabo el trabajo académico, o los procesos de construcción del conocimiento. Por lo tanto, es válido afirmar que los procesos de evaluación tienen dos etapas: la evaluación interna, que se ocupa de analizar y reflexionar sobre los componentes del currículo relacionados de manera directa o indirecta con él (académicos, especialistas de la disciplina, estudiantes, materiales educativos y acceso a los recursos por parte de los estudiantes), y la evaluación externa, que opera sobre los egresados, las organizaciones profesionales y los empleadores, entre otros, quienes enriquecen la orientación de los planes de estudio y, consecuentemente, la práctica educativa cotidiana.

La segunda etapa también ofrece una relación por esclarecer en cuanto al currículo, y tiene que ver con el desarrollo social de donde está ubicada la población meta de estudiantes, por lo que se trata de una evaluación de impacto.

El entendimiento de la función de cada fase para completar un plan de estudios, posibilita el desarrollo curricular exitoso, que incluye una lectura adecuada de la realidad y una pertinente implementación pedagógica.

Nota: Para consulta y complementar la comprensión de los contenidos de la primera unidad de estudio, es importante observar el siguiente video:

Fenoll, E. M. (14 de octubre de 2021). *Desarrollo curricular*. Obtenido de Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=HxxXpv7GHas>

Unidad III

El diseño curricular y sus aspectos relevantes

Para iniciar con el diseño curricular y tener criterios de selección y organización de las áreas profesionales que se pueden ofrecer, es preciso partir de un diagnóstico de la realidad que incluye conocer lo inmediato de ese contexto sociocultural (necesidades, carencias y aspiraciones), pero también tener presente el compromiso adquirido por los acuerdos y políticas institucionales, estrechamente relacionados con la promoción de actividades para mejorar las condiciones de progreso y desarrollo de las distintas comunidades que atiende la universidad.

3.1 El diagnóstico: conocer el escenario educativo

El currículo no se puede abordar al margen del contexto histórico - social de los actores y de su papel en este, ambos constituyen la totalidad. De ahí que, para el diseño curricular, se debe partir de un análisis de la realidad en función de los propósitos de los actores educativos, de la misión y visión institucionales y de los avances científicos y tecnológicos afines.

Para Pansza (1993), el currículo persigue siempre una finalidad encaminada en alguna medida a propugnar el cambio social o a mantener el status quo, por lo que debe entenderse también como un asunto político. Desde esta perspectiva, la universidad debe atender las demandas sociales y tomar en consideración las características de los profesionales que forma. Ello implica un amplio y profundo conocimiento de todos los aspectos involucrados, enmarcados en el período histórico vigente, con las respectivas consideraciones del pasado y proyecciones, y el reconocimiento de que tanto la sociedad como sus miembros se encuentran en constante cambio, por lo que el conocimiento no es estático, sino que avanza y modifica con ellos.

Lo anterior obliga a la universidad a realizar una permanente evaluación de su quehacer, con el propósito de ofrecer pertinencia en sus planes de estudio. Esto permitirá cumplir con la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones, conservar y aumentar el legado

cultural, fortalecer los valores y consolidar la concepción de ser humano y de sociedad que se quiere lograr.

Para efectos de determinar las necesidades formativas en función del diseño curricular, Quesada, Cedeño y Zamora (2001) señalan dos dimensiones que sirven como base para que la propuesta curricular sea oportuna, pertinente y flexible: la externa y la interna. Ambas constituyen la realidad en donde se fundamenta todo planteamiento curricular, y a manera de diagnóstico sustentan los otros aspectos que conforman esta labor.

3.1.1 Dimensión externa

Comprende el contexto social de la propuesta, referido a los ámbitos internacional y nacional, por lo que se debe recopilar e incluir en este apartado, información referente a:

- Necesidades sociales de formación
- Requerimientos laborales relacionados con esta formación
- Conocimiento y estudio de otras ofertas o carreras similares a las de la propuesta
- Características del sector social hacia el que se dirige la propuesta
- Desarrollo de las áreas de conocimiento de que trata la propuesta en aspectos sociales, económicos y políticos, de acuerdo con las tendencias mundiales, que, a su vez, deben considerar los espacios ocupacionales o ubicaciones laborales.

Quesada et al. (2001) aclaran que esos espacios ocupacionales pueden ser emergentes, operantes o decadentes, y con ello se refieren a consideraciones futuras, presentes y pasadas en áreas del conocimiento u oficio ocupacional, que indiquen la pertinencia de diseñar y ofrecer un plan de estudios determinado.

En la UNED, también el documento de Lineamientos de Política Institucional 2001-2006 (UNED, 2001) refuerza esta dimensión externa, al establecer criterios básicos para orientar la propuesta educativa de la Universidad, como el siguiente:

La máxima flexibilidad y la permanente renovación de la oferta académica, de forma que nuestros programas respondan, con anticipación y oportunidad, a los nuevos caminos del conocimiento y las nuevas necesidades y demandas del desarrollo de la sociedad costarricense, y que, a la vez, garanticemos a los graduados de la UNED la posibilidad de insertarse en áreas novedosas, donde no exista saturación de profesionales...a la par de su permanente adecuación a las necesidades cambiantes de la sociedad, deberán [los planes de estudio] cumplir con las más altas exigencias de calidad académica, de forma que nuestros graduados gocen del mayor prestigio y aceptación y logren de esa forma acceso a las mejores oportunidades laborales.”
(p. 8)

3.1.2 Dimensión interna

Contempla dos grandes aspectos: los académicos y los administrativos. Entre los académicos deben considerarse los propósitos y objetivos de la universidad, manifestados en los documentos que rigen y regulan el quehacer institucional.

Los aspectos académicos se identifican con la esencia de la universidad, puesto que constituyen su propia identidad y, por lo tanto, dinamizan el diseño curricular. Asimismo, puede afirmarse que este es el epicentro del marco conceptual para el desarrollo disciplinario y el proceso de enseñar y aprender.

En relación con los aspectos administrativos de la dimensión interna, estos cobran relevancia en tanto son los que conforman el escenario donde se efectuará la gestión del diseño curricular. Dentro de estos se deben incluir los recursos con que se cuenta para el desarrollo o implementación de la propuesta del plan de estudio, considerando aquellos de los que se dispone en forma inmediata en la universidad, como son los de la unidad académica en que se llevará a cabo la implementación del diseño (contexto de creación de esa unidad, experiencia educativa, sistema organizativo y funcional), y los de orden tecnológico, para luego enlistar los que deberían ser adquiridos, producidos, contratados o negociados, con el fin de ofrecer un programa o curso con estándares de calidad y competitividad en el mercado.

La interrelación de esas consideraciones externas e internas contribuye a establecer un escenario del medio en el que se quiere y tiene que realizar el quehacer de la universidad y su oferta académica. Por tal razón, es un elemento crítico de todo desarrollo curricular.

3.2 Elección del enfoque curricular

En la historia de la conformación de la teoría curricular se han dado diferentes posturas y enfoques sobre enseñar, educar y aprender. En el capítulo 4 de la primera parte se desarrolló una síntesis histórica de los enfoques curriculares predominantes, con el propósito de tenerlos como referentes.

Bolaños y Molina (2003) plantean que la selección del enfoque curricular, en un primer momento, estuvo enfocada en lo que tenía que ver con planes y programas de estudio (currículo centrado en las asignaturas), y luego, con el rescate de experiencias de los estudiantes, orientado hacia los contenidos (currículo centrado en las experiencias).

Adicionalmente, en los años cincuenta se empieza a visualizar el currículo como un sistema en donde convergen diversos elementos y componentes (recursos, fuentes, procesos y experiencias).

El currículo es un proceso dinámico, en donde interactúan diferentes elementos con los que se pretende generar un conjunto de experiencias de aprendizaje, cuyo objetivo es que los estudiantes desarrollen sus capacidades como personas, como miembros de una cultura y como seres sociales en general.

En este apartado lo que interesa es adquirir o formular los criterios académicos suficientes para elegir una posición curricular, lo que determinará una serie de criterios a los cuales se debe atender en el diseño de un plan de estudios o programa. La decisión es fundamental, porque marcará la pauta en los procesos del desarrollo curricular.

Para facilitar a los lectores, potenciales diseñadores curriculares, la comprensión sobre las diferencias que es posible encontrar en tres de los más destacados enfoques posibles de seleccionar, se ha elaborado el Cuadro I, “Caracterización de los enfoques curriculares predominantes y sus componentes”, donde se puede apreciar que esos enfoques se caracterizan por un manejo particular de los siguientes elementos: rol del profesor / tutor, visión de los contenidos, planteamiento de los objetivos, rol del estudiante, metodología

básica, papel del contexto sociocultural, recursos utilizados en el proceso de enseñanza y concepción de la evaluación del aprendizaje.

Para elegir entre esos enfoques, en primera instancia es necesario tomar en cuenta la carrera por impartir, y la manera como esta puede ser enseñada y aprendida desde un modelo a distancia. Es decir, no se trata solo de lo que se ha decidido enseñar, sino de cómo se enseñará y cómo será entendido el proceso de aprender.

En esta decisión también entran en juego las estrategias metodológicas y, por supuesto, los posibles recursos por emplear.

Vale la pena recordar que, en un sistema a distancia, diferentes recursos tecnológicos mediarán el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que la producción, los materiales educativos y las tutorías que se ofrezcan a los estudiantes, deberán obedecer los planteamientos y aspectos que determinan y caracterizan al enfoque curricular escogido. Es preciso también cuidar el tratamiento de los contenidos específicos para el programa o curso que se diseña, pues es muy diferente que se visualicen como elementos que propician la construcción del conocimiento (constructivismo y socio-histórico), o como hechos y conceptos que no propician ningún tipo de discusión o crítica (conductismo).

**Cuadro I. “Caracterización de los enfoques curriculares predominantes y sus componentes” [Cuadro modificado del propuesto por Bolaños y Molina (1995)]
Fuente: Adaptación de Bolaños y Molina (1995)**

Enfoque	Conductista	Cognitivo-constructivista	Histórico cultural
Elemento			
Objetivos	Se plantean como conductas observables que deben adquirir todos los estudiantes.	Reflejan los aprendizajes que construirán los estudiantes. Se considera a los estudiantes en su	Están orientados al desarrollo de la personalidad de quien aprende. Se asegura que cada

	Pueden descomponerse en objetivos intermedios y específicos, con lo cual es más viable la medición de logros	elaboración, ya que deben estar relacionados con los conocimientos previos.	estudiante se apropie del discurso específico de un campo del conocimiento y desarrolle habilidades de planteamiento, solución y evaluación de problemas, en interacción con otros individuos.
Estudiante	Se percibe como un ser que procesa información y aprende a partir de estímulos e instrumentos externos que se le presenta	Es responsable directo de la construcción del conocimiento. Aporta sus conocimientos previos como base para la construcción de aprendizajes significativos	Es responsable directo de la construcción del conocimiento al interactuar con otros. Logra aprender en ambientes de aprendizaje colaborativos
Contenidos y acciones para aprender	El contenido se valora como un fin en sí mismo. Es un elemento fundamental y por eso se emplean medios tecnológicos que garanticen su eficaz transmisión.	Se concibe como elemento en construcción y no como información procesada. Se incluye información, procedimientos, actitudes y valores. Se da primacía a la existencia de	Deben reproducir lo más fiel posible la actividad profesional que se desea enseñar y aprender. Se descomponen en actividades de aprendizaje,

	Se da énfasis a los contenidos de la cultura sistematizada.	conocimientos previos con los cuales se pueden crear redes conceptuales.	claramente definidas y se buscan las presentaciones de conceptos lo más holísticos posibles, mostrando los invariantes (regularidades y leyes) y variantes (las excepciones).
Profesor	Asume un rol directivo. Es conductor, y en este sentido, se preocupa de que la tecnología sea un medio para transmitir los contenidos.	Es corresponsable en el proceso de construcción del conocimiento. Guía al estudiante hacia la construcción del conocimiento. Investiga los aprendizajes previos que tengan los estudiantes para estimular aprendizajes significativos e interrelacionados. Asume un rol mediador entre el estudiante y el conocimiento.	Se considera, más que un maestro, un facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes o aprendices. Les ayuda en sus tareas, mediante la instrucción supervisada y el esclarecimiento de dudas. Diseña secuencias de actividades acordes con el progreso respectivo de los estudiantes y en variedad de prácticas, razonamientos,

			cooperación y comunicación.
Metodología	Los métodos de enseñanza son poco flexibles. Se emplea la enseñanza instruccional y programada	Se concentra en estrategias que permiten la construcción del conocimiento, como aprender a aprender, resolver el conflicto cognitivo, metodología de la pregunta y resolución de problemas	Las actividades de aprendizaje deben ser significativas en los niveles cognitivo y emotivo, completas e independientes para que el estudiante las elabore. Incorpora elementos del conductismo cuando es necesario, y con el desarrollo de la personalidad del estudiante asegura un profesional independiente, capaz de transformar la realidad, creativo y crítico, con posibilidades de aprender a aprender, en forma individual y cooperativa.
Recursos	Tienen prioridad en este enfoque pues se valoran como	Se usan recursos que ayuden a los estudiantes a construir el	Se puede aplicar cualquier medio tecnológico,

	<p>propiciadores de aprendizaje y efectividad en el proceso de enseñanza.</p>	<p>conocimiento (no recursos acabados o decorativos), para comprobar empíricamente una idea o probar una posible respuesta o solución de un problema, y se valora como recurso, el entorno natural y social.</p>	<p>diferido o en directo, siempre y cuando se justifique para aprender mejor, y muchas veces en razón de facilitar la interacción social, que es clave en la concepción de aprendizaje de este enfoque. El medio natural en el que se desenvuelve el estudiante es uno de los principales recursos para propiciar el aprendizaje</p>
<p>Evaluación del aprendizaje</p>	<p>Enfatiza en la medición de los contenidos, habilidades y destrezas alcanzados por los estudiantes; básicamente por procesos de evaluación sumativa. Es elaborada tomando en cuenta los objetivos propuestos, ya que</p>	<p>Se visualiza como parte integral del proceso de construcción del conocimiento. Posee carácter más subjetivo que de control individualizado (objetivo), por lo que estimula la participación de los estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación.</p>	<p>Implica la participación de los estudiantes en la formulación, ejecución y evaluación de criterios reguladores del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación es un proceso que se basa</p>

	se debe verificar si se alcanzaron o no.		en la interacción social y se manifiesta en tres tipos: predictiva (para establecer la zona de desarrollo próximo de cada estudiante), retroactiva o preactiva (durante el proceso de enseñanza y aprendizaje) y final o sumativa (con el fin de acreditar conocimientos).
Contexto sociocultural	La comunidad solo se ve como recurso que facilita procesos de enseñanza.	La construcción del conocimiento está condicionada por el contexto cultural y sus herramientas disponibles. La acción cooperativa y colaborativa dinamiza la construcción de ese conocimiento.	Las prácticas comunitarias definen lo que es valorado como positivo para ser aprendido, la participación comprometida del estudiante para aprender, y se reconoce el conocimiento como una construcción social.

Históricamente se ha generado gran polémica acerca del enfoque curricular, pues decidir adscribirse a uno determinado, implica tomar una postura que enmarca un ámbito de acción y, de alguna manera también limita las posibilidades de considerar el tratamiento de los diferentes elementos desde otros enfoques.

Schwab (1970, citado por Posner, 1998), para justificar el eclecticismo racional en el enfoque curricular, plantea que la elección de solo un enfoque ha llevado consigo tres limitaciones inherentes:

- Fracaso del alcance,
- Vicio de la abstracción, y
- Pluralismo radical.

La primera limitación se refiere a que, al asumirse un único enfoque curricular, habrá un punto central de interés, con un asidero adecuado y, por supuesto, una defensa justificada. Sin embargo, se trata de una propuesta parcializada y que, por ende, ofrece una visión educativa fragmentada.

La segunda limitación se vincula con el peligro de creer que con la teoría se pueden obviar las situaciones concretas del conocimiento, con lo cual se puede caer en un proceso básicamente de teorización, poco o no afín con la realidad inmediata.

La tercera limitación advierte el riesgo de creer que toda propuesta teórica es completa y acabada. En este sentido, la decisión que se tome no debe rozar los radicalismos absurdos. Si se retoman aspectos de diferentes enfoques, de manera justificada y que internamente no sean contradictorios, es viable que al definir el enfoque no se llegue a un proceso “puro” (por llamarle de alguna manera), pero no hay razón alguna para desestimarlos, si responde a los condicionamientos del contexto real donde se aplicaría.

Previo a la toma de decisiones en este nivel, además es imprescindible tener claro, en cuanto a la naturaleza de la carrera o programa, su fundamentación y la misión y visión de la universidad. De nuevo, en este punto es necesario volver a revisar las indicaciones del

documento de Lineamientos de Política Institucional 2001- 2006, que acerca del tipo de conocimiento que la UNED debe promover, señala que toda la actividad académica debe estar al tanto de las transformaciones más recientes, como el debilitamiento del paradigma reduccionista de la ciencia, una nueva y más amplia visión del ser humano y su historia, con un pluralismo transcultural y el surgimiento de estudios inter, multi y transdisciplinarios, lo cual se enfatiza aún más al afirmar que:

La planificación académica debe orientarse según los siguientes valores: la búsqueda de una formación amplia, humanística... holística e interdisciplinaria. Conocimiento de diferentes perspectivas culturales y capacidad para aprovecharlas; promoción de las competencias intelectuales básicas... y de capacidades generales como planificación de tareas, organización, comunicación y manejo de relaciones interpersonales (UNED, 2001, p. 1).

A continuación, se enumeran otras consideraciones por tomar en cuenta al seleccionar alguno de los enfoques curriculares presentados, las cuales difieren de acuerdo con la naturaleza de cada uno de ellos.

3.2.1 Consideraciones adicionales del enfoque conductista

Para el desarrollo de ambientes de aprendizaje que, orientados o enfocados en el paradigma conductista, se recomienda seguir como indicaciones básicas los siguientes aspectos:

1) Diseñar rutinas de actividades que promuevan una transmisión efectiva del conocimiento.

Estas rutinas deben organizarse con el objetivo de optimizar la adquisición de datos y habilidades que se conciben como una “rutina”. La idea es propiciar un aprendizaje con un mayor logro de efectividad; en el tanto los programas de enseñanza o aprendizaje estén debidamente organizados y expresen las rutinas de actividades en clase con detalle, los estudiantes podrán seguirlas y aprenderlas mejor.

2) Elaborar metas, procesos de retroalimentación y refuerzo.

Es preciso que las rutinas de aprendizaje se definan por metas e instrucciones explícitas, que permitan realizar los procedimientos requeridos y adquirir la información necesaria para ese aprendizaje. Además, los materiales deben estar organizados para asegurarse de que los estudiantes presenten los prerrequisitos de cada nuevo componente de aprendizaje; se les debe proveer de oportunidades para que puedan responder a los objetivos establecidos, y se les debe proporcionar una detallada retroalimentación, con el propósito de que conozcan qué es importante reforzar en su aprendizaje.

3) Individualizar el aprendizaje mediado por tecnologías.

Esto implica adquirir la información básica y los procesos de rutina sobre algún área del conocimiento, mediante el uso de tecnologías que apoyen el entrenamiento individualizado y la generación de secuencias prácticas.

3.2.2 Condiciones adicionales del enfoque cognoscitivo / constructivista

En el caso de un plan de estudios orientado por el paradigma cognoscitivo / constructivista, los ambientes de aprendizaje se organizan para fomentar el entendimiento y la construcción de conceptos y principios por parte de los estudiantes o aprendices, mediante la solución de problemas y el razonamiento en actividades que comprometen intereses y habilidades para la construcción de conocimiento.

Por otra parte, esos ambientes de aprendizaje son espacios físicos o virtuales, pero emotivos, prácticos o comunales, en donde los grupos de estudiantes aprenden a usar las herramientas de su cultura para construir el conocimiento mediante el diálogo, el trabajo en grupo, y con gran variedad de recursos de información y herramientas para cumplir y buscar las metas de aprendizaje y actividades.

Honebein (1996, citado por González y Flores, 2002) señala siete metas deseables de lograr en los ambientes de aprendizaje constructivistas:

1. Proporcionar al estudiante la oportunidad de que experimente un proceso de construcción del conocimiento.
2. Propiciar que el estudiante experimente y aprecie múltiples perspectivas.
3. Incluir el aprendizaje en contextos reales y relevantes.
4. Animar la propiedad y voz del estudiante en el proceso de aprendizaje.
5. Concebir el aprendizaje como una experiencia social.
6. Animar el uso de formas de representación múltiple en los materiales educativos.
7. Promover el uso de la autoconciencia del proceso de construcción del conocimiento.

3.2.3 Condiciones adicionales del enfoque histórico cultural

En el planteamiento histórico - cultural se enfatiza que los estudiantes aprendan los contenidos de un campo de conocimiento específico, mediante la participación en ambientes diseñados para ese fin. También se busca que desarrollen habilidades de comunicación y razonamiento para definir, presentar y ofrecer solución a problemas. Por lo tanto, se espera que, en este tipo de enfoque curricular, los estudiantes manejen las formas de argumentación y explicación, que son estándares en un determinado ámbito del conocimiento.

Igualmente, este enfoque curricular implica la preparación de las orientaciones de aprendizaje sobre un concepto, de manera amplia, esencial, y que pueda abarcar los diferentes casos que se presentan para el tópico de estudio. En la evaluación (formativa, sociohistórica) de la actividad de aprendizaje, que corresponde tanto al estudiante como al grupo y a los apoyos tutoriales (la unidad didáctica modular y la interacción con los tutores, de forma presencial, por videoconferencia, correo electrónico, correo de voz o fax), se hace necesario delimitar los errores que comete el estudiante, con el propósito de potenciar un aprendizaje. Los estudiantes deben ser capaces de proponer posibles formas de evaluación.

3.3 El diseño del curso

El diseño de curso constituye el nivel más operativo del plan de estudios, y para realizarlo, es indispensable remitirse al planeamiento general, porque es donde se reúne la información requerida para el curso en particular, y se sintetiza la finalidad formativa que se persigue. Como bien lo expresa Villarini (1996, p.29), mediante los cursos se persigue alcanzar “... personas cultas o profesionales que posean conocimientos y valores derivados de las disciplinas y que nos permiten el desarrollo humano integral de la persona o su formación profesional”.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que la asignatura o curso es lo que procura los conocimientos para entender, manejar y transformar aspectos de la realidad.

González y Flores (2002) refieren que el diseño de un curso lleva implícita la calidad de la docencia de una organización, porque es en él donde se integran las previsiones de la formación (proceso de enseñar y aprender). Esto implica que en el diseño de un curso se elabora la representación mental y la explicación de lo que se quiere conseguir al formar al sujeto educativo. Es decir, se plantea la propuesta de acción para lograrlo.

En el caso de la UNED, debe rescatarse lo característico de una educación a distancia, como es que se trata de una población adulta con sus respectivas cualidades, y que la comunicación educativa debe permitir una interacción permanente, sincrónica o asincrónica, entre el estudiante, los especialistas de contenidos y los materiales didácticos, para facilitar la realimentación del proceso de aprendizaje (véanse los capítulos 8 y 9).

También, de acuerdo con lo que se indica en el Reglamento de Gestión Académica (UNED, 2004, p. 5), los elementos que debe poseer un curso en la UNED (de pregrado, grado o posgrado) son los siguientes:

- Nombre del curso, número de créditos, tipo, ubicación en el plan de estudios, requisitos, recomendación de los correquisitos, eje curricular al que pertenece

- Propósito y descripción del curso, de conformidad con lo establecido y aprobado en el plan de estudios
- Oferta del curso, que debe especificar el grado académico del que forma parte y la(s) carrera(s) en donde se ofrece
- Objetivos de aprendizaje, competencias y valores
- Descripción general de contenidos temáticos, vinculados con los ejes curriculares
- Selección de medios didácticos y recursos por utilizar, según contenidos y objetivos, para definir la conformación de la unidad didáctica modular o conjunto de materiales didácticos integrados que promueven el aprendizaje
- Estrategias metodológicas generales que propicien el aprendizaje a distancia del estudiante, coherentes con el enfoque curricular y de aprendizaje definido en el plan de estudios
- Definición de las actividades de aprendizaje específicas para alcanzar el cumplimiento de los objetivos planteados para el curso
- Evaluación y autorregulación de los aprendizajes, igualmente relacionados con el respectivo enfoque curricular y de aprendizaje establecido desde el plan de estudios.
- Sugerencias de las fuentes de información y referencias bibliográficas de consulta inicial, para gestionar la ejecución del curso

Una vez más, a modo de guía, para iniciar el desarrollo de esos componentes estructurales se sugiere responder las siguientes preguntas (adaptado de González y Flores, 1999, p. 32):

¿Qué temas y subtemas se tratarán como contenidos temáticos?

¿En qué medida o cómo se incluirán los tres tipos de contenidos (saber declarativo o conceptual, saber procedimental o habilidades y actitudes o valores)?

¿Cuáles van a ser los objetivos específicos?, es decir, ¿qué es lo que se quiere que los estudiantes consigan al terminar el curso?

¿Qué actividades realizarán los estudiantes o el tutor, o algún material didáctico?

¿Qué medios, instrumentos o recursos se utilizarán para mediar didácticamente el aprendizaje de los contenidos?

¿Cómo se averiguará en qué medida la ayuda a los estudiantes ha sido eficaz en términos de aprendizaje de los contenidos?

¿Cómo se averiguará en qué medida la ayuda a los estudiantes ha sido eficaz en términos de aprendizaje de lo previsto?

¿Cómo se distribuirá el tiempo disponible y en qué orden se seguirán las actividades previstas?

3.3.1 Objetivos del aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje responden al para qué enseñar - aprender, y son esenciales en el diseño de un curso porque mediante su formulación se concretan las finalidades educativas institucionales. También se relacionan con lo que hará el estudiante, por lo que orientan la producción académica de la educación a distancia, ya que determinan qué comunicar y qué enseñar.

En todo enunciado de un objetivo los elementos claves son: el estudiante (quien aprende, sea que se enuncie o no), la acción por realizar (verbo), el contenido (lo que se aprenderá), y las condiciones de realización (explicación más completa del propósito educativo).

Los objetivos pueden tener diferentes niveles de concreción. El uso más común y estandarizado al dividirlos, es el de objetivos generales y específicos o particulares. La diferencia consiste en lo que abarca cada uno. Así, por ejemplo, los generales ofrecen una visión global del curso y contienen a los particulares. A su vez, los específicos enuncian la manera como cada sección del curso será abordada para efectos del proceso de enseñar y aprender, de forma que constituyen partes o secciones de los generales. Los objetivos deben colocarse al inicio o a la par de cada tema de contenidos, con el propósito de orientar a quienes tendrán la experiencia de aprendizaje del tema, unidad o sección.

Para la organización de los objetivos debe considerarse la relación de estos con los contenidos y la viabilidad. En lo primero, es determinante la selección y jerarquización de los contenidos, en el sentido de observar la importancia fundamental de los hechos, conceptos y teorías de la disciplina, y tema o materia de qué trata el curso, para ordenarlos por su nivel de importancia, agregando los contenidos de tipo procedimental y actitudinal, de forma que se posibilite la enunciación de los tres tipos de contenidos en los objetivos (conceptual, procedimental y actitudinal). En cuanto a la viabilidad, se requiere visualizar los factores y recursos que posibilitarán la realización efectiva del objetivo.

Para revisar la formulación de los objetivos de un diseño de curso, se pueden considerar las siguientes preguntas:

¿Reflejan los objetivos las intenciones educativas planteadas en el plan de estudios?

¿Están planteados los objetivos en términos del que aprende (estudiante)?

¿Se han formulado objetivos particulares para las diferentes secciones o temas que comprende el curso?

¿Se han derivado los objetivos particulares del propósito(s) u objetivo(s) general(es) del curso?

¿Comprende el objetivo(s) general(es) o propósito(s) del curso a los objetivos particulares?

¿Con qué tipo de contenidos guardan relación los objetivos particulares (conceptuales, procedimentales y actitudinales)?

3.3.2 Contenidos temáticos

Los contenidos asignados a un curso tienen que ver con la pregunta: ¿qué enseñar - aprender?

Tradicionalmente, los contenidos se han visto como la información que debe brindarse o hacerse accesible al estudiante. Con la psicología cognoscitiva, el contenido es visto como un elemento para incentivar la construcción de conocimientos y un medio para generar aprendizajes. En esa perspectiva, se considera que existen diferentes tipos de contenido que involucran distintos tipos de procesos de aprendizajes.

Desde el punto de vista de una formación integral como la que procura en sus intenciones educativas la UNED, para sus programas, los contenidos deben verse de acuerdo con la

complejidad suficiente de al menos la psicología cognoscitiva. Es decir, como un elemento esencial para construir y generar conocimiento, pasando de ser un fin, a constituirse en un medio.

Según la perspectiva cognoscitiva, al diseñar un curso en relación con los contenidos, es necesario distinguir entre: conocimiento declarativo y conocimiento procesal (desde una perspectiva constructivista, la distinción se haría en términos de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal).

Para efectos de organizar los contenidos de un curso, se recomienda:

- Desarrollar una representación del período que abarcará el curso.
- Identificar los títulos de los temas por enseñar en el curso, de acuerdo con su propósito y objetivos, así como del campo disciplinario y la distribución o integración de los ejes transversales definidos en el plan de estudios.
- Identificar los conocimientos declarativos y procesales, o bien, conceptuales, procedimentales y actitudinales que se incluirán en el curso.
- Determinar la secuencia de temas, según el conocimiento vigente del área.
- Designar tiempo de estudio y aprendizaje para cada uno de los temas.

3.3.3 Medios didácticos

Los recursos educativos responden a la pregunta ¿con qué enseñar - aprender?, ¿qué se usará? En este caso, como bien lo señala el Reglamento de Gestión Académica (UNED, 2004), la respuesta a esas preguntas está directamente vinculada con los medios didácticos y recursos por utilizar, según contenidos y objetivos, y que constituirán la unidad didáctica modular.

En el sistema de educación a distancia de la UNED, los medios didácticos forman uno de los componentes estructurales más relevantes del diseño de curso, pues como bien se expresó en el capítulo 8, este sistema se basa en un diálogo didáctico mediado con el estudiante, donde los medios adquieren protagonismo. De ahí que la selección del más adecuado dependa en gran medida del contexto socio institucional, las características de los destinatarios, y el nivel y tipo de curso que, por impartir, en función de la carrera o programa de que se trate.

Por lo anterior, el análisis de las ventajas e idoneidad de los medios con los objetivos que se pretenden alcanzar en el curso, y con la formación de los profesores y los estudiantes, es indispensable. García (2001, p. 186), luego de consultar varios autores, sugiere considerar las siguientes variables al seleccionar un medio:

- Objetivos de aprendizaje que tiene definidos el curso
- Circunstancias contextuales, institucionales y didácticas (factibilidad, acceso)
- Recursos de los que dispone la institución
- Virtualidades de los diferentes recursos; presentaciones y posibilidades
- Seguridad de contar con esos recursos
- Costos de los equipos y su mantenimiento
- Empleo previsto o rentabilidad de tales recursos
- Preparación del profesorado y de los estudiantes para el empleo de los recursos
- Grado de accesibilidad por parte de profesores y estudiantes
- Contenidos
- Índole y nivel del curso
- Tipo de aprendizaje pretendido
- Facilidad o dificultad para elaborar o conseguir materiales educativos
- Actividades y funciones por desarrollar para tales contenidos
- Elementos motivacionales que muestran los diferentes medios
- Posible presión institucional en favor de un determinado recurso o en contra de otro.
- Comportamiento y logros de los diferentes recursos en propuestas formativas similares

En resumen, debe tenerse claro que la selección de los medios por emplear está estrechamente vinculada con el contexto de aprendizaje, en cuanto a objetivos, contenidos y perfil de los estudiantes de determinado programa o carrera; sumado a ello, debe considerarse como relevante la disponibilidad de recursos para su creación.

3.3.4 Las estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas de un curso responden a la pregunta ¿cómo enseñar – aprender? Además, según lo indica el Reglamento de Gestión Académica (UNED, 2004), las estrategias que se definan deben ser aquellas que propicien el aprendizaje independiente del estudiante, acorde con el modelo pedagógico institucional.

En este componente estructural, las estrategias metodológicas se conciben como las actividades que se proponen para ser realizadas por la persona tutora, bajo el concepto de docencia asociada o institucional. En tal sentido, debe asumirse un papel de facilitador o guía, que el propio modelo pedagógico de la UNED (2004) ha designado, tanto en la planeación de estrategias que facilitan el aprendizaje, como en las labores propias de realimentación, asesoría, coevaluación y conducción.

García (2001) añade que algunas estrategias recomendables para lograr mejores aprendizajes, en personas adultas que aprenden a distancia, generan las siguientes condiciones:

- Planificar y organizar cuidadosamente la información y contactos con los estudiantes, lo que implica que todas las tareas deben ser diseñadas con anticipación y brindar los datos de la manera más completa.
- Motivar el interés por aprender, para lo que resultan útiles una serie de recursos y técnicas. *f* Explicitar los objetivos que se pretende alcanzar, de forma que sean comprensibles por el estudiante y se relacionen con su realidad y experiencia.
- Presentar contenidos significativos y funcionales, apoyados en lo que ya se sabe, que partan de lo concreto y resulten útiles para resolver problemas sociales o personales.

- Solicitar participación; el estudiante adulto aprende mejor cuando protagoniza su proceso de aprender.
- Activar respuestas y fomentar un aprendizaje activo e interactivo, que implique a los estudiantes en su formación.
- Incentivar la autoformación, pero sin olvidar los apoyos motivadores del aprendizaje para el logro de altas metas, sirviéndose de comentarios, explicaciones y sugerencias adecuados en cada caso; el estudiante debe estar convencido de que sus expectativas son alcanzables.
- Potenciar el trabajo colaborativo en grupos de aprendizaje, en forma presencial o virtual, por las ventajas que las técnicas de trabajo en grupo poseen.
- Facilitar la realimentación, como refuerzo para el aprendizaje.
- Reforzar el autoconcepto y respetar la diversidad del grupo. Esto es importante, dadas la heterogeneidad de la población en los sistemas a distancia y la susceptibilidad de la autoestima de los adultos.
- Promover la transferibilidad de los aprendizajes, mediante un proceso lógico y pausado; se trata de proveer a los estudiantes de las prácticas apropiadas para transferir los conocimientos y habilidades aprendidos.
- Evaluar formativamente el progreso, para que el estudiante pueda juzgar su situación y necesidades educacionales y actuar con base en ellas.

3.3.5 Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje también se relacionan con la pregunta ¿cómo enseñar - aprender? Y, a diferencia de las estrategias metodológicas que comprenden el papel del tutor, este componente estructural trata del papel de los estudiantes. Es decir, de las actividades que cada uno realizará para lograr los aprendizajes propuestos en el curso.

Para las experiencias de aprendizaje del diseño de curso, debe tenerse en cuenta lo que el estudiante realizará (la acción que está en el objetivo), lo que aprenderá (los conocimientos que están en los contenidos) y la forma o manera como lo hará. En esta última consideración deben comprenderse las indicaciones o requisitos acerca de cómo ejecutará la(s) actividad(es) propuesta(s). Esto se refiere a si es en grupo o individual, los materiales, el

período estipulado, la fecha de entrega, las normas de conducta específicas, el (los) lugar(es) donde se debe efectuar y demás que se quieran agregar.

Aparte de las consideraciones mencionadas, para las experiencias de aprendizaje propuestas en el diseño de curso de un sistema a distancia, como en el caso de la UNED, deben contemplarse las características del aprendizaje adulto, que como lo señala García (2001), “...poseen estructuras diferentes para ese aprender, y distintos puntos de referencia y de interés ligados a la práctica de la vida real y a las situaciones individuales”, por lo que las actividades deberán también guardar relación con los campos disciplinario y de acción del profesional de una carrera o programa; en otras palabras, vincular la práctica con las situaciones del estudiante adulto.

3.3.6 Evaluación y autorregulación de los aprendizajes

En el caso de la evaluación y autorregulación del aprendizaje, la pregunta clave se transforma en: ¿cuánto y cómo es el logro del proceso de enseñar - aprender? La respuesta debe incluir aspectos cuantitativos y cualitativos, por lo que en definitiva enfoca el logro y el qué evaluar del proceso.

De acuerdo con lo dispuesto en el Modelo Pedagógico (UNED, 2004, p. 22), se incorpora a este factor o componente del diseño curricular lo siguiente: “... el concepto de evaluación como regulación y autorregulación de los aprendizajes, de manera que la evaluación llegue a ser integral, durante todo el proceso de aprender, e integrada, es decir, no separada del proceso como momento de comprobación.” Por lo anterior, la evaluación y la autorregulación comprenden tanto la evaluación sumativa (para efectos de la acreditación de aprendizajes), como la formativa (para efectos de la acción autorreguladora de estos), muy en concordancia con los principios de autoformación, del aprender a aprender y de todo modelo educativo centrado en el estudiante. Además, se debe considerar la evaluación diagnóstica como punto de partida para orientar el proceso.

En el componente estructural del diseño de curso referido a la evaluación y autorregulación de los aprendizajes, interesa señalar el ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar?, por lo que a grandes rasgos se sugiere:

¿Qué evaluar?

Principalmente, los objetivos y contenidos del curso, que como se mencionó, se deben formular desde los objetivos de formación, considerando el desarrollo integral del ser humano, por lo que la evaluación no se limitará a un único aspecto, que como ocurre a menudo es el conceptual, sino que incluirá los de orden procedimental y actitudinal.

¿Cómo evaluar?

Se requiere tomar decisiones con base en las posibilidades y medios de la Universidad, y de la unidad o instancia académica en donde se ubica el programa o carrera, en relación también con sus posibilidades y medios, y, sobre todo, de las necesidades y demandas del campo disciplinario y de acción del profesional que está formándose.

¿Cuándo evaluar?

En términos generales, se recomiendan tres momentos que comprenden: el inicio, el durante y el final del curso. En consideración al elevado número de matrícula de muchos cursos, a la disponibilidad de recursos y a los pocos encuentros presenciales que por diferentes razones se realizan, la evaluación inicial podría efectuarse dependiendo del número de estudiantes matriculados, de los recursos y de las posibilidades de presencialidad. Con respecto a este último punto, se puede evaluar como consulta, es decir, de manera desligada de las convocatorias generales programadas para evaluación sumativa, o bien, integrada en los materiales y medios por utilizar en el curso.

La evaluación durante y a lo largo del curso, denominada como formativa, se dirige al proceso, por lo que representa una evaluación continua, mediante la cual se requiere una realimentación constante. Esta contribuye a que el estudiante corrija defectos y aclare

confusiones, supere sus dificultades y tome conciencia de ellas para el desarrollo de habilidades relacionadas con el aprender a aprender, punto de partida para la asimilación de nuevos aprendizajes, o para la rectificación de los que se han adquirido en forma incorrecta o insuficiente.

En cuanto a la evaluación final del curso, también denominada sumativa o acumulativa, se pretende con ella determinar el dominio o logro del estudiante en relación con los aprendizajes que se propusieron, lo cual es inherente al quehacer de la universidad como instancia de educación superior para la formación profesional, en términos de la acreditación que esta realiza. Asimismo, tal evaluación puede verse como un punto de llegada y valoración de un producto. Sin embargo, debe tenerse presente que, como componente estructural, desde el diseño del curso se requiere que cumpla con la relación estrecha que debe guardar con los otros componentes, en especial con los objetivos y los contenidos. Además, las pruebas propuestas deben procurar ser un elemento más de aprendizaje, no solo de control o penalización, por lo que no pueden estar desligadas del tipo de evaluaciones practicadas en el proceso de enseñar - aprender.

La evaluación debe ser concebida en forma integrada a cada uno de los componentes estructurales del curso, y este a su vez del plan de estudios, pues recopila datos útiles para los miembros del equipo docente, con el fin de que evalúen el curso, requisito por cumplir cada dos años, en niveles de pregrado y grado, y al final de cada curso en el nivel de posgrado; según lo indica el Reglamento de Gestión Académica (UNED, 2004, p. 11).

Unidad IV

Propuesta curricular: Diseño curricular por competencias

4.1 El diseño curricular por competencias

El diseño curricular basado en competencias, es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. En el nivel de macro currículum, comprende los campos de acción y competencias de los egresados, la estructura organizativa del plan de estudios y la planificación del diseño. Se propone articular las características, las necesidades y las perspectivas de la práctica profesional, con las del proceso formativo. El eje de la formación profesional es el desarrollo de capacidades profesionales que, a su vez, constituyen la base que permitirá el progreso en aquellos desempeños en los ámbitos de trabajo y formación. La estructura que asume el diseño curricular depende de las condiciones políticas, de las decisiones de autoridades universitarias entre optar por un modelo curricular determinado (modular, mixto o por asignaturas con un enfoque de competencias) o por una epistemología establecida. Depende también de las condiciones técnicas, como la organización o estructura de la malla curricular, la elección de un enfoque de resolución de problemas u otras consideraciones.

Son características de un currículum basado en competencias:

- a. Adoptar una estructura modular.
- b. Desarrollar un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación.
- c. Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes.
- d. Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias.
- e. Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo.

La adopción del enfoque de competencias en la educación superior promueve una enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo.

4.2 El referente central del diseño curricular

Como se ha citado, el referente central del diseño curricular son las competencias identificadas en el perfil de egreso. Las competencias de egreso se definen en términos de referentes internos y externos, así como de los resultados de la Encuesta Tuning. Se expresan como competencias profesionales que definen lo que, al egresado concreta en un desempeño laboral exitoso, dirigiéndose siempre a la excelencia.

El concepto de competencia es complejo, el símil es el de un iceberg, donde el desempeño (competencias de umbral) se encuentra en la superficie del mar, visible, susceptible de ser evaluado. Las competencias del ámbito cognoscitivo y actitudinal o de valores (competencias diferenciantes), se localizan bajo el mar, ocultas a la simple observación. Las competencias de umbral no pueden manifestarse si las competencias diferenciantes no están presentes. Los conocimientos y actitudes son un medio para un fin: el desempeño exitoso del sujeto.

El concepto de competencia integral otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. Conocimientos, habilidades, actitudes, valores, forman un todo coherente imbricado de tal forma que el desempeño visible permite inferir las competencias que subyacen.

El modelo de competencias profesionales, al igual que en el Proyecto Tuning, establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular.

El concepto de competencias básicas define aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para transitar por la trayectoria curricular, así como seguir aprendiendo toda la vida; implican el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual. Las competencias genéricas, también llamadas transversales, cubren un amplio espectro de competencias tanto para la empleabilidad como para la vida; son aquellas competencias que apuntan a la movilización de recursos personales (conocimientos, habilidades y actitudes) y recursos del ambiente, en relación con los fines

considerados importantes para todo desempeño, independientemente de la función o nivel. Estas competencias conforman la dimensión ético-valórica, y nacen de la dimensión de desempeño profesional, que es parte del perfil de egreso y que, siendo transversales a todos los perfiles de una institución educativa, permiten otorgar el sello distintivo a desplegar en los egresados. Las competencias específicas son aquellas relativas al desarrollo de la disciplina en general y la profesión en particular.

El proceso de adopción del modelo basado en competencias, las modificaciones curriculares que éste puede requerir y la elección de las competencias básicas y genéricas que deben adquirir todos los egresados en una institución determinada, es resultado de consensos. En algunas universidades se han adoptado las 27 Competencias Genéricas acordadas por 18 países latinoamericanos (Proyecto Tuning América Latina), en Estados Unidos y la región Asia Pacífico. En otros casos, se han adoptado las cinco competencias más relevantes para cada formación.

En cuanto a la identificación de competencias específicas, la Universidad de Chile, en el Documento de Trabajo No. 11, Modelamiento de la Reforma del Pregrado, propone:

- a) Considerar que el perfil de egreso es el norte que debe guiar todo el trabajo de identificación de competencias.
- b) No reiterar aspectos ya abordados en las competencias genéricas.
- c) Utilizar el método del Proyecto Tuning, apoyándose, complementariamente, en referenciales ya construidos, derivados de experiencias en otras universidades (Proyectos Tuning Unión Europea y América Latina).
- d) Identificarlas teniendo en cuenta los ejes curriculares (líneas de actividades claramente agrupadas en un área del currículum).
- e) Identificarlas para distintos momentos de la carrera o programa, con particular interés en el referencial de salida (fin del pregrado).
- f) Considerar que el referencial que se construye es temporal y puede modificarse siguiendo las necesidades y temas emergentes del medio.

4.3 Características del diseño curricular por competencias

Un currículo basado en competencias profesionales es aquel aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo. Promueve una enseñanza total que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo. Considera el qué, cómo y cuándo se aprende.

Un currículo por competencias: a) toma en cuenta la forma de aprender; b) concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender, que a la asimilación de conocimientos; c) logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas, y d) permite mayor flexibilidad que con otros métodos (Mertens, 2004).

La identificación de una competencia se realiza a partir de las consultas a los distintos actores involucrados y el contexto en el cual se trabaja, la fuente es la Encuesta Tuning.

El diseño curricular basado en competencias tiene las siguientes características:

- La definición del perfil profesional como referente del mundo productivo, que orienta la determinación de metas formativas en términos de competencias profesionales o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que el sujeto combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño profesional, de acuerdo con criterios o estándares provenientes del campo laboral.
- La adopción de una estructura modular que responda puntualmente a las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) que la persona necesita desarrollar en su contexto para alcanzar un nivel de formación deseado.
- Criterios para la aprobación de los distintos módulos que se basan en los de evaluación establecidos en la norma.
- La identificación de competencias necesarias para el desempeño profesional, proceso en el cual se distinguen el propósito principal del sector, campo ocupacional, empresa u organización productiva; la identificación de las unidades de competencias de acuerdo con los objetivos a alcanzar en cada función o actividad productiva, y los elementos de

competencias, en términos de actividades o realizaciones. Es decir, el conjunto de actividades necesarias para el desarrollo de una unidad de competencia (CINTERFOR/OIT.2004).

- Un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de: capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación.
- La adopción para su desarrollo, de un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

La diferencia entre la formación por competencias y la práctica tradicional, es la valoración del contenido como punto de partida del diseño curricular; éste se relaciona con el conocimiento que la sociedad considera pertinente para una formación profesional en lo particular y requiere un conocimiento permanente del contexto profesional, favoreciendo el ejercicio de una pedagogía de solución de problemas.

En la educación basada en competencias, se espera que el aprendizaje sea demostrado con resultados, que los estudiantes pueden exponer a partir de aquello que saben con base en el conocimiento; que dichos resultados reflejen habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional, y que la evaluación esté basada en la ratificación de resultados fundados en estándares. (Hans-Juger, 2000).

La derivación del perfil de egreso, a partir del perfil profesional, asume tanto la visión como la misión institucional; es un campo de tensiones entre los referentes externos e internos, una decisión que, si bien no está libre de subjetividad, responde a las expectativas sociales, concretándose en un perfil que facilita la inserción laboral con base en un modelo de empleabilidad, expresado en las competencias profesionales de egreso.

4.4 Fases del diseño curricular por competencias

En el diseño curricular por competencias, cada institución elige los elementos que integran el modelo educativo, dependiendo de sus fines, del contexto específico en que se da el proceso formativo, y de la teoría pedagógica que se privilegie; en una palabra, de la intencionalidad formativa a concretarse en el currículo.

González et al., (2002), define el diseño por competencias como un currículum aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo, y promueve una enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo.

El aprendizaje es demostrado en resultados, mismos que reflejan habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional. La evaluación está basada en la ratificación de los resultados obtenidos a partir de estándares. Idealmente, las competencias y sus estándares están determinados a priori por un sector, sin embargo, en el diseño curricular por competencias no siempre existen estándares de este tipo, en tal caso, la institución se aboca a la elaboración de una “norma de carácter transitorio”, la cual será definida como “norma de competencia de la institución” o norma educativa de competencia.

Un modelo educativo centrado en competencias buscar no sólo dar respuesta a los desafíos de productividad y competitividad, sino trata de rescatar una noción de competencia que fortalezca el desarrollo autónomo del sujeto en el marco de relaciones de sociabilidad y de participación ciudadana; por ello, enfoca los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño, ofrece una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, y enfatiza el trabajo colaborativo.

Concretar un currículo por competencias llevándolo del diseño al nivel de aula, requiere de tres fases: diseño, desarrollo y gestión curricular.

Fases en la Concreción de un Currículo por Competencias

<p>Diseño curricular</p>	<p>Etapa enmarcada por lo cultural, en la cual se consultan, definen y organizan las fuentes tecnológico-productivas, filosóficas y pedagógicas para convertirlas en un conjunto de elementos relacionados entre sí, de manera secuencial y organizada, que permite ubicar el ciclo formativo, el perfil profesional, las funciones, el dominio profesional y, finalmente, las competencias requeridas.</p>	<p>Identificar y caracterizar el marco de competencia. Definir las competencias profesionales</p>
<p>Desarrollo curricular</p>	<p>Etapa enmarcada por lo didáctico, que señala el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se desarrolla lo planeado en el diseño curricular en unidades de competencia, saberes, módulos, contenidos de aprendizaje, metodología y secuenciación de las acciones de enseñanza aprendizaje o didáctica del currículo.</p>	<p>Planear la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>

<p>Gestión curricular</p>	<p>Etapa enmarcada en la didáctica específica o acción del docente, en la cual se pone en práctica lo previsto en los procesos de diseño y desarrollo curricular, en secuencias modulares, programación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se lleva a cabo en el escenario donde se relaciona el docente y el estudiante en un proceso en el que la didáctica toma cuerpo</p>	<p>Definir la didáctica específica en secuencias modulares, programación y evaluación de la enseñanza-aprendizaje</p>
---------------------------	---	---

El diseño curricular por competencias se fundamenta en el perfil profesional de egreso, estrechamente relacionado con el ejercicio de la profesión; el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el egresado sabe hacer al término de un programa educativo; es común que las competencias de egreso den lugar a una organización modular que concluye en la determinación de la malla curricular. El qué se enseña, cómo y para qué, deriva de las competencias de egreso y toma forma en los elementos de competencia.

4.5 Perfiles por competencias profesionales

La generalización del diseño curricular por competencias en el ámbito internacional, ha respondido a las necesidades de acercamiento entre la formación y el tejido productivo. Esto ha permitido una flexibilidad en los itinerarios formativos, debido a que facilita las entradas y las salidas de los sistemas de enseñanza.

El currículo por competencias reconoce las necesidades y problemas de la realidad del entorno social, identificadas mediante diagnóstico, la práctica de las profesiones, el desarrollo de la disciplina en cuestión y el mercado laboral que requiere profesionistas competentes.

Esta combinación de elementos, permite identificar las demandas hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales indispensables para el establecimiento del perfil de egreso (Ceneval, 2004), que orienten a su vez el currículum, las necesidades que debe satisfacer, y los objetivos o competencias que habrán de ejercitarse para satisfacer las expectativas del medio social y cultural en que la institución se encuentra inserta.

La primera fase del diseño curricular por competencias, es el proceso de identificación del perfil profesional, el cual requiere una exhaustiva indagación en la literatura y el campo laboral, considerando las demandas específicas del sector; se elabora con base en información relevante del mundo exterior, de manera que el perfil profesional sea la expresión integrada de las competencias profesionales que la carrera desplegará en quien la curse.

Solar (2005) define el perfil profesional como la descripción del conjunto de atributos de un egresado, en términos del ejercicio de una profesión dada (competencias asociadas a la práctica de la profesión), diferenciando entre perfil académico, de egreso y profesional.

Perfil académico	Conjunto de competencias, actitudes y valores que adquiere una persona a lo largo de su proceso formativo
Perfil de egreso (básico)	Egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traducen en el cumplimiento de tareas propias y típicas de la profesión.
Perfil profesional (experto)	Conjunto de rasgos y capacidades que, certificados apropiadamente por quién tiene la competencia, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone está capacitado y es competente.

El perfil académico considera la opinión de la comunidad universitaria y las necesidades del medio externo, incluyendo tanto las demandas del mundo laboral como de otros sectores de la sociedad, con la inevitable deliberación, interpretación y proyección que de esta demanda debe hacer la universidad. Identifica competencias requeridas en el ejercicio profesional expresadas, entre otras actitudes y valores, como capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica o capacidad de trabajar en equipo. Es la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizan a sus egresados, dicha en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional.

El perfil de egreso básico corresponde al de un profesional calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la carrera en cuestión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y en evitar errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones (Hawes y Corvalán, 2005:13); se relaciona con determinadas competencias sin las cuales no se puede acreditar un profesional (aquellas que posee quien acaba de egresar de un proceso formativo), y es la base y referente para la construcción.

Dada la estrecha imbricación entre el perfil académico y el de egreso, en algunos casos se opta por un perfil de egreso académico profesional, que en su estructura considera tres ámbitos:

- La dimensión ético–valórica, entendida como los principios de ciudadanía y convivencia humana, cuyo desarrollo espera facilitar la universidad.
- La dimensión académica, entendida como los conocimientos y la reflexión sobre la disciplina, así como la capacidad para investigar, generar nuevos saberes y la creación artística.
- La dimensión profesional, incluyendo el desarrollo de competencias laborales o técnicas y de competencias genéricas que, junto con la preparación para el desempeño profesional, contribuyen de manera importante a la dimensión ético-valórica y a la académica.

El perfil experto, en cambio, evidencia un ejercicio profesional que se traduce en un dominio de la profesión que le permite ser reconocido, considerado y tratado como par por otros profesionales mayores (Hawes y Corvalán, 2005:11); expresa el reconocimiento social de capacidades certificadas por organismos idóneos.

Se define primero el perfil profesional y se deriva del mismo el de egreso. Un perfil bien elaborado orienta la construcción del currículo y proporciona claves para determinar su consistencia y validez. Los elementos para la definición del perfil profesional son:

- Determinación de áreas generales y específicas del conocimiento que debe dominar el profesional (conocimientos generales y laborales).
 - Especificación y realización de tareas, actividades y acciones en la práctica profesional, sustentadas en la formación académica, científica y tecnológica.
 - Cuerpo de valores y conductas adquiridas, que garanticen el desempeño profesional.
 - Un perfil de habilidades y destrezas reales y potenciales que deben desarrollar.
 - Tipo de actividades que requieren ejercer en su profesión.
 - Especificación de las actitudes y valores, y de las poblaciones donde laborará el profesional.
- En general, el perfil profesional expresa el ámbito de la profesión, su práctica y su prospectiva en un contexto de modernidad.

4.6 Identificación del perfil de egreso

El método para identificar las competencias del perfil de egreso, es muy similar en los diversos organismos. El currículo por competencias profesionales debe proponerse reconocer las necesidades y problemas de la realidad, los cuales se definen mediante el diagnóstico de las experiencias del entorno social, la práctica de las profesiones, el desarrollo de la disciplina en cuestión y las demandas del mercado laboral.

La combinación y análisis de estos elementos da vida al perfil de egreso del futuro profesional (Ceneval, 2004). En cuanto a los referentes, el Proyecto Tuning propone definir el perfil de egreso con base en tres acciones:

- a. Consulta a académicos y especialistas disciplinarios.
- b. Consulta a egresados propios y de otras universidades.
- c. Consulta a empleadores y expertos.

El método para identificar las competencias requeridas en el mercado del trabajo, debe permitir:

- a) Definir para cada carrera o programa un perfil de egreso claro, evaluable y expresado en atributos de desempeño laboral.
- b) Validar y actualizar periódicamente el currículum con base en dicho perfil.
- c) Desarrollar en la propia organización académica la capacidad de prospectar las necesidades de recursos humanos en la industria y traducirlas a estrategias formativas.

El perfil de egreso es una decisión consensuada entre los grupos de interés que tienen como referente el perfil profesional, este último expresa el ámbito de la profesión, su práctica y su prospectiva a partir del contexto nacional e internacional, y el área disciplinar.

Larraín y González (2005) consideran cuatro componentes en la definición del perfil de egreso: el contexto internacional, el nacional, el institucional y el área disciplinaria.

Componentes para Definir el Perfil de Egreso

Contexto Internacional	Contexto Nacional	Contexto Institucional	Área Disciplinaria
<p>Competencias declaradas en ámbitos profesionales. El contexto internacional está referido a competencias declaradas y consensuadas en distintos países en ámbitos profesionales, tales como los sistemas productivos y educativos, las agencias, los colegios profesionales y otros. El contexto internacional se hace considerando la revisión de las competencias declaradas en esferas internacionales y los programas de otras instituciones prestigiosas.</p>	<p>El contexto del país para el cual las competencias asumen formas especiales que deben ser precisadas y a la vez validadas, dependiendo de su nivel de desarrollo industrial, lenguaje, cultura, la evolución del sistema educativo y de otros factores locales. El contexto nacional está dado, entre otros, por los colegios o asociaciones profesionales, los estándares de las agencias locales de acreditación y el “benchmarking” de otras instituciones de excelencia que imparten la carrera en el país.</p>	<p>Implica una definición de ciertas competencias propias de la entidad, incorporando aspectos instrumentales u otros. De hecho, cada institución establece perfiles de egreso en los que imprime algún sello propio, aspecto que también afecta el alcance de las competencias. Dicho sello puede ser valórico, de contexto de trabajo u otros.</p>	<p>El área disciplinaria que determina las características propias de cada campo de desempeño profesional, articularmente en el caso de las competencias especializadas, influye en el alcance de las competencias. El contexto de la disciplina incluye el análisis del estado del arte de las ciencias asociadas a la profesión y un análisis ocupacional prospectivo para establecer la demanda de puestos al momento de egreso</p>

La reflexión, deliberación y selección de las capacidades o competencias del perfil de egreso, consideran un referente central en el diseño curricular por competencias, que es la Encuesta Tuning, la cual identifica las competencias genéricas o transversales necesarias en todo tipo de trabajo y transferibles en cualquier ambiente donde existe una organización productiva, no ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad productiva, que permiten el desarrollo continuo de nuevas habilidades.

Las competencias transversales se clasifican en: instrumentales, que son una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional; interpersonales, expresión adecuada de los sentimientos propios y aceptación de los ajenos, que propicia la colaboración mutua, y sistémicas, combinación de imaginación, sensibilidad y habilidades que permiten ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo.

INSTRUMENTALES

Capacidad de análisis y síntesis
 Capacidad de organización y planificación
 Comunicación oral y escrita
 Conocimiento de lengua extranjera
 Conocimiento de informática
 Capacidad de gestión de la información
 Resolución de problemas Toma de decisiones

PERSONALES

Trabajo en equipo
 Trabajo en un contexto internacional
 Habilidades en las relaciones interpersonales
 Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
 Razonamiento crítico Compromiso ético

SISTÉMICAS

Aprendizaje autónomo Adaptación a nuevas situaciones
 Creatividad Liderazgo Conocimiento de otras culturas y costumbres
 Iniciativa y espíritu emprendedor
 Motivación por la calidad

Sensibilidad por temas medioambientales

Las competencias instrumentales son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin; suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

Las competencias interpersonales son las características y capacidades que permiten a las personas establecer una buena interrelación social con los demás. Suponen habilidades de cada individuo (personales) e interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza para expresar sus emociones y sentimientos del modo más adecuado, y aceptando las expresiones de los demás, de manera que sea posible una estrecha colaboración para objetivos comunes. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

Las competencias sistémicas son las destrezas y las habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que se puedan hacer mejoras en los sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

El proceso en que se analiza y delibera el perfil profesional para llegar al perfil de egreso es conocido como la derivación de los contenidos formativos a partir del perfil profesional. Las competencias de egreso son las que se adquieren durante los estudios; las competencias profesionales son aquellas que se adquieren en la práctica profesional; acercarse a las competencias profesionales requiere que las competencias de egreso sean complementadas con práctica profesional relevante. El principio que subyace en la derivación del perfil de

egreso, es el hecho de que la institución se centra en las competencias básicas pertinentes para el desempeño profesional de calidad. En otras palabras, el alcance de las competencias de egreso es el punto hasta donde llega el ámbito de acción de la universidad en el nivel licenciatura.

El perfil de egreso es el de “un profesional básico” capaz de insertarse exitosamente en el mercado de trabajo, es decir, un egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión con un grado de eficiencia razonable (Hawes y Corvalán, 2005).

La definición del perfil profesional de egreso, es un proceso complejo que requiere la participación de un grupo interdisciplinario. La información que se recabe de encuestas y variedad de fuentes debe ser lo suficiente amplia como para identificar el contexto, sus tecnologías, las funciones profesionales y las metodologías e instrumentos de trabajo; al mismo tiempo, debe ser lo suficientemente delimitada como para que el equipo abocado a su identificación determine el perfil profesional y en su momento el perfil del egreso.

Este último, resume las características de la formación profesional: lo que el egresado conoce (saber), lo que sabe hacer y los valores que sustentan la práctica y el desarrollo profesional (ser); concentra los saberes teóricos, prácticos y valorativos como ejes de la formación profesional.

El perfil profesional de una titulación recoge la orientación prioritaria de un plan de estudios dentro de un ámbito específico. Para identificarlo, se deberá precisar el campo de actuación profesional en el que va a desempeñarse el titulado, considerando sus acciones desde una perspectiva actual y futura; de esta manera el perfil profesional incorpora las demandas sociales y productivas.

Aun considerando un perfil de egreso con estas características y una metodología que enfatice el saber hacer, éste no refleja en su totalidad el perfil profesional que conforma la experiencia en la práctica. La diferencia entre el perfil de egreso y el perfil experto, está mediado por la práctica profesional.

Hawes y Corvalán (2004) identifican como resultado del desarrollo profesional al menos tres niveles que dan cuenta del impacto de la práctica profesional en la evolución a competencias profesionales.

El perfil profesional y el perfil del egreso están estrechamente relacionados, la suma de ambos conduce a identificar las competencias en términos de los aprendizajes esperados, así como los criterios de evaluación. La formulación del perfil es también una responsabilidad social, Hawes (2006:18) describe el perfil de egreso como “una estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes, en términos de habilitar a éstos en los principales dominios de la profesión. A la vez, es el contenido del contrato social entre la universidad y el estudiante y la sociedad. Representa aquello que la universidad respaldará y certificará en el acto de graduación”.

Una vez identificadas las competencias, éstas deben ser validadas. Validar significa determinar hasta qué grado representa lo que se espera de él. Con frecuencia la validación corre a cargo de un grupo de expertos, el trabajo de éstos es incorporar, eliminar o rubricar competencias, establecer la secuencia de las mismas, revisar los verbos de las unidades de competencia y verificar las unidades de entrada, así como las competencias que evidencian conductas y actitudes.

La definición de perfiles profesionales está íntimamente ligada a la identificación, desarrollo de competencias, destrezas y a la manera de obtenerlas a través del currículo. Una vez definido el perfil profesional se deriva al perfil de egreso y se concreta el diseño instruccional en los resultados del aprendizaje, contenidos y estructura curricular, enfoque enseñanza-aprendizaje, actividades educativas y evaluación. Solar (2005) visualiza este proceso operacionalizado por medio de recursos académicos, financieros, organizacionales, infraestructura, alianzas y redes.

La especificación del perfil en el plan de estudios de una titulación deberá tener en cuenta los siguientes criterios:

- a) Coherencia con las directrices generales propias del título.

- b) Pertinencia del perfil profesional propuesto para satisfacer las demandas y expectativas del entorno laboral y de la sociedad en general.
- c) Coherencia del perfil profesional propuesto con las directrices establecidas por organismos internacionales o nacionales al definir dicho perfil u otros afines.
- d) Relevancia del perfil profesional propuesto para ofrecer una formación humana que identifique al titulado con una persona interesada en la búsqueda del saber, con espíritu crítico, inventiva, racionalidad y compromiso social.
- e) Adecuación existente entre las metas y objetivos de la titulación y las competencias que va a adquirir el egresado.
- f) Adecuación entre las competencias del egresado y los contenidos formativos del plan de estudios (los comunes y los determinados por cada universidad).
- g) Suficiencia del perfil profesional para cubrir el dominio profesional actual y futuro de los egresados.

En esta fase, el perfil de egreso requiere la enunciación de las competencias en términos de los dominios de competencias o áreas de competencia que lo constituyen; es la integración de áreas o dominio de competencias, definidos por los desempeños típicos de un profesional y propios de un profesional sin especialización, que se traducen en un profesional egresado. Un perfil no se agota en la realización profesional actual por lo que otra consecuencia de la descripción precisa de un perfil profesional es la proyección de nuevos campos de desarrollo profesional.

Con frecuencia, las competencias del perfil de egreso no son mayores de diez; de cada competencia de egreso derivan los contenidos requeridos para adquirir la competencia que a su vez se integran en cursos o asignaturas a ser incorporados en la malla curricular.

4.7 Las competencias en el diseño curricular

Cada competencia de egreso integra competencias básicas (cognitivas, técnicas y metodológicas), genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), específicas y transversales íntimamente imbricadas: adicionalmente, se plantea la necesidad de hacer una propuesta en relación con las competencias genéricas, de manera que queden enunciadas claramente las competencias priorizadas a adquirir por el alumno a lo largo de su formación profesional.

Generalmente, un programa educativo determina de cinco a siete competencias genéricas que prioriza para una formación específica. Cuando se trata de titulaciones o programas educativos afines, como es el caso de ingenierías, se identifican las competencias genéricas comunes a todas las titulaciones, las cuales forman parte del bagaje formativo de este nivel.

Las competencias son acumulativas y su organización curricular con frecuencia requiere que unas precedan a las otras. Para lograr un desempeño profesional adecuado, se requiere tener competencias básicas, que por lo general son previas y necesarias para adquirir las competencias genéricas; asimismo, es necesario tener algunas competencias genéricas para adquirir las competencias específicas.

Ya que hay una gran variedad de competencias, Hawes y Corvalán (2005:20) señalan la posibilidad de inclinarse por una clasificación operacional de las competencias con el fin de proporcionar el mayor nivel de información para el diseño curricular, enfatizando que ninguna competencia puede darse, en principio, en ausencia de las otras.

Mientras las asignaturas genéricas pueden aprenderse en cualquier institución porque son intercambiables, las competencias específicas transmiten el sello de un determinado programa de estudios profesionales y por lo tanto deben aprenderse dónde están las competencias específicas de una institución. Quienes diseñen el currículo, deben tener una clara comprensión de la complejidad de la formación profesional basada en competencias, así como de las estrategias para llevar esta complejidad al nivel del diseño instruccional.

Una vez determinado el perfil de egreso, el siguiente paso es identificar las unidades de competencia. La unidad de competencia es un conjunto de elementos o actividades profesionales que revisten un significado claro en el proceso de trabajo, con valor y significado en el empleo; es el conjunto de acciones laborales agrupadas dentro de una gran función con sentido de empleo y de formación.

Hay dos formas de abordar la estructura curricular: una es organizar módulos y expresar directamente los conocimientos habilidades y actitudes en forma de comportamientos evaluables. La otra, es “transformarlas en un listado de los contenidos (tópicos o materias) que son necesarios y los objetivos de aprendizaje expresados en forma de comportamientos evaluables asociados a cada contenido, utilizando para estos fines, el método tradicional de la planificación” (Larraín y González, 2003).

Ya que las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) son centrales en la elaboración de la Guía Docente, conocer su contenido es importante.

El Contenido de las Competencias Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas

Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> · Análisis y síntesis. · Organización y planificación · Conocimientos generales básicos · Conocimientos básicos de la profesión · Comunicación oral y escrita (lengua propia) · Conocimiento segunda lengua · Manejo básico de la informática 	<ul style="list-style-type: none"> · Capacidad crítica y autocrítica · Trabajo en equipo · Habilidades interpersonales · Capacidad de trabajo interdisciplinar · Capacidad comunicación con otras áreas · Appreciar la diversidad y multiculturalidad · Capacidad de trabajo en contexto internacional 	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicar los conocimientos a la práctica · Habilidades de investigación · Capacidad de aprender (aprender a aprender) · Adaptación a nuevas situaciones · Creatividad (generar nuevas ideas) · Liderazgo · Conocimiento de otras culturas

<ul style="list-style-type: none"> · Gestión de la información · Resolución de problemas · Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> · Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> · Capacidad de trabajo autónomo · Diseño y gestión de proyectos · Iniciativa y espíritu emprendedor · Preocupación por la calidad · Motivación al logro
--	--	---

Si bien la organización curricular se agrupa en tres grandes bloques: competencias básicas, genéricas y específicas, también se debe contemplar el grupo de saberes que está presente en varias unidades de competencia, el cual indica que se trata de una formación más general y básica que específica, por lo que el módulo estará asociado a varias unidades de competencia que no son objeto de un curso, pero que son esenciales para la formación profesional, definidas como competencias transversales y con frecuencia, son determinadas por la institución. El diseño curricular por competencias asume una organización compleja que se dirige al desarrollo de competencias profesionales integrales en el alumno. La simbiosis que se logra entre esta variedad de capacidades en la intencionalidad formativa, da lugar a la aprehensión de competencias profesionales integrales en el alumno.

4.8 El diseño modular

Ya identificadas las unidades de competencia, se determinan los módulos. Un módulo se define como el conjunto de actividades planificadas para lograr los resultados de aprendizaje; un componente global de la arquitectura de formación, un bloque coherente de formación profesional específica que organiza el proceso de interacción enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos, bien definidos y evaluables.

Un módulo representa un bloque unitario de aprendizajes que abordan una o más áreas o unidades de competencia de manera globalizada, integrando conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Desde el punto de vista del diseño curricular, un módulo es la unidad que posibilita organizar los objetivos, los contenidos, las actividades referentes a un problema de la práctica profesional y de las cualidades que se pretenden desarrollar, las que se infieren sobre la base de los elementos de competencia.

Un módulo “parte de las capacidades que se pretenden promover –o de un problema derivado del campo profesional en cuya solución se integran dichas capacidades– como base para seleccionar los contenidos y las actividades a ser implementadas” (Catalana, de Cols y Sladogna, 2004). Supone la existencia de un perfil profesional y de un perfil de egreso para cada nivel.

Características del módulo:

- a. Es una unidad autónoma con sentido propio, lo que otorga flexibilidad al diseño curricular.
- b. Se basa en una concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje válido y coherente con el desarrollo de competencias.
- c. Permite transferibilidad entre contextos y facilidad de realimentación.
- d. Constituye un conjunto de conocimientos profesionales estructurados pedagógicamente que responden a una etapa significativa del proceso de aprendizaje y constituyen las unidades básicas para evaluación.

e. Es la unidad de oferta educativa más pequeña, asociada a una o varias unidades de competencia, con valor en el empleo, que puede acreditarse y capitalizarse para la obtención de un título profesional.

f. Es coherente con una o varias asignaturas, con una denominación clara y un objetivo definido, que, en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes que posibiliten al alumno/a desempeñar funciones profesionales.

Un módulo de formación se debe diseñar de manera que se pueda ofrecer independientemente debe permitir su potencial vinculación con otros módulos, y que al finalizar -el módulo- el alumno esté en condiciones de lograr niveles de desempeño compatibles con la naturaleza de las funciones.

El módulo es también la unidad más específica del ciclo de formación que puede acreditarse en forma individual o en forma total para obtener un título de profesionalidad o un título profesional.

En el diseño curricular, el módulo debe tener sentido en sí mismo y la capacidad para estructurarse asociadamente con otros en la conformación de un itinerario curricular determinado. Si bien los módulos se han definido desde la perspectiva del tipo de formación ofertada y desde el punto de vista de articulación, Catalano y colaboradoras (2004:108) los visualizan desde dos perspectivas:

- a) Desde el punto de vista curricular, el módulo es una de las unidades que constituyen la estructura curricular. Tiene relativa autonomía y se relaciona con las unidades y elementos de competencia.
- b) Desde el punto de vista del proceso enseñanza-aprendizaje, el módulo tiene por objeto la integración de objetivos, contenidos y actividades en torno de situaciones creadas a partir de problemas de la práctica profesional.

De acuerdo con Castañón (2005):

- El propósito formativo de cada módulo se refiere y se vincula estrechamente con las unidades y elementos de competencia.

- Busca organizar la enseñanza no en torno de las disciplinas sino de las funciones profesionales.
- Se orienta a “integrar” el conocimiento, en torno de la acción profesional.
- Los contenidos (conceptos, hechos, datos, procedimientos, valores, actitudes) son seleccionados en función de su aporte a la resolución del problema y a la construcción del saber hacer reflexivo.
- Se desarrolla a través de actividades formativas que integran formación teórica, conocimientos y saberes de las distintas materias, y formación práctica en función de las capacidades profesionales que se proponen como objetivos.
- Se basa en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje coherente con el desarrollo de competencias.
- El aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de significados que tiende a la permanente vinculación entre los contenidos de la formación y su aplicabilidad en los contextos productivos o sociales.
- Toma en cuenta el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.
- Busca dotar al alumno de la capacidad de transformar el entorno.

Las fases del diseño de un módulo son:

1. Análisis de la Unidad de Competencia y/o los Elementos de competencia.
2. Definición del nombre del módulo.
3. Formulación definitiva de los objetivos generales y específicos del módulo y de su evaluación.
4. Selección de la modalidad de formación.
5. Estructuración de las unidades modulares y de los tiempos.
6. Selección de contenidos.
7. Diseño de las experiencias de aprendizaje (incluye medios y materiales).
8. Desarrollo de los recursos de aprendizaje.
9. Diseño del plan e instrumentos de evaluación.
10. Requerimientos docentes.

La articulación modular es tanto vertical como horizontal. La articulación vertical se da dentro del programa modular y entre programas modulares de diferentes niveles; la articulación horizontal, se da dentro del mismo sector productivo y entre diferentes sectores productivos. Los saberes que movilizan una unidad de competencia, son agrupados de forma coherente en un módulo profesional.

La planificación modular se registra en cinco tipos de instrumentos:

- a) Los documentos de entrada, que consisten en los objetivos del módulo, el pretest y el test de prerrequisitos.
- b) El cuerpo del módulo, que contiene la introducción, las unidades modulares, un glosario y la bibliografía. Cada unidad modular puede tener, a su vez, una estructura interna discernible.
- c) Los documentos de salida, que constan del test de salida y los criterios de evaluación.

La guía del docente, usualmente contiene sugerencias sobre la utilización del módulo, material didáctico, orientaciones para el desarrollo de la formación y planillas de corrección de los instrumentos de evaluación, aprendizaje con contenidos, ejercicios y uso de recursos variados.

Los módulos se pueden combinar en redes o mallas curriculares para itinerarios de formación o de capacitación. Estas relaciones pueden ser de precurrencia, cuando un módulo antecede al otro, o de concurrencia, cuando un determinado módulo no es prerrequisito de otro y puede funcionar en forma paralela a otro u otros. El itinerario puede así ofrecer una gran flexibilidad, cuyos límites están en las eventuales dificultades de gestión, pero no en el diseño técnico de la red (Irigoín y Vargas, 2002).

No siempre el diseño modular “puro” ha sido la elección del diseño curricular; un elemento a favor es que acercan la enseñanza al quehacer profesional, integrando práctica y teoría; en contra, está la dificultad de contar con docentes que dominen integralmente un campo profesional.

En el diseño curricular en medicina, Castañón (2005) recomienda asumir en la primera fase un diseño por asignaturas, que respete la estructura interna de las ciencias básicas, y posteriormente un diseño modular, fácilmente aplicable al campo clínico para integrar la enseñanza con la actividad profesional (diseño mixto).

El diseño de la malla curricular debe tomar en cuenta la formación general y su creciente importancia, el equilibrio entre las capacidades transversales y las capacidades técnicas, y cuidarse de no oponer la formación general a la formación técnica, pues ambas se complementan.

Diseñar la malla curricular en módulos requiere:

- a. Identificar las competencias y los conocimientos asociados.
- b. Derivar los objetivos de formación de las competencias que se busca desarrollar (resultados del aprendizaje).
- c. Establecer los vínculos entre áreas, módulos, asignaturas y actividades (expectativa horizontal).
- d. Establecer la progresión de los aprendizajes dentro de cada semestre (expectativa vertical).

La distribución detallada de las asignaturas del plan de estudios en el tiempo, señalando existencia o no de requisitos, definida como “malla curricular”, no debe ser confundida con la estructura curricular, forma o modo en que se organiza un currículo a través de ejes-núcleo, bloques, módulos, temáticas o problemas.

Con esta fase del documento, concluye la etapa de macro planeación o diseño curricular; ya se ha definido el perfil de egreso, enunciado las competencias conceptuales, metodológicas y actitudinales de cada competencia del perfil de egreso, se ha tomado una decisión sobre las competencias genéricas que privilegian el diseño curricular, así como los ejes transversales del currículo. La etapa siguiente es proponer el currículo desde la perspectiva del alumno en una estructura coherente y relevante, organizado del todo a las partes y concibiendo en un ambiente flexible.

Nota: Para consulta y complementar la comprensión de los contenidos de la primera unidad de estudio, es importante observar el siguiente video:

Flores, R. (5 de septiembre de 2021). *Diseño curricular por competencias*. Obtenido de Youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=MwOQ8nosv_o

Bibliografía básica

Aranda Barradas, J. S., & Salgado Manjarrez, E. (2005). *Redalyc*. Obtenido de El diseño curricular y la planeación estratégica: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>

Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf

Pansza, M. (1993). *Pedagogía y currículo*. México, D.F.: Gernika.

REDFP. (2009). *Metodología para la elaboración del diseño curricular*. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_207740.pdf

UNED. (s.f.). *La formulación del plan de estudios y cursos en la UNED*. Obtenido de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/17.pdf>

Bibliografía complementaria

Fenoll, E. M. (14 de octubre de 2021). *Desarrollo curricular*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=HxxXpv7GHas>

Flores, R. (5 de septiembre de 2021). *Diseño curricular por competencias*. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=MwOQ8nosv_o

Maestra, C. P. (22 de octubre de 2015). *¿Qué es y cómo funciona un currículo educativo?* Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=MwOQ8nosv_o