

The logo consists of the Roman numeral 'XI' in a bold, blue, sans-serif font with a white outline. The 'X' is formed by two overlapping 'V' shapes, and the 'I' is a simple vertical bar.

Asamblea General de **ALAFEC**

22 al 25 de septiembre 2009

Guayaquil - Ecuador

Título de la ponencia:

**Diseño curricular: derivación de un
modelo académico**

Área Temática:
Educación
Diseño Curricular

Autores: CaD. Blanca Isela Ramírez
MC. Eduardo Guadalupe Chávez Carrillo
MC. Carmen Alicia Ibarra Jiménez
MC. Concepción Suástegui Barrera
LCP. María Isabel Hernández Amaya

Institución: Escuela de Contabilidad y Administración de Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Domicilio: Avenida de los Deportes s/n Ciudad Universitaria Antiguo Aeropuerto. Mazatlán, Sinaloa. México.

Dirección electrónica: isela_ramirez @ hot mail.com.

Dirección para correspondencia: Manuel Bonilla # 113 Infonavit Jabalíes. Mazatlán, Sinaloa. México. CP.82154.

Diseño curricular: derivación de un modelo académico

Resumen:

La concepción del diseño curricular como derivación de un modelo académico constituye un aporte al conocimiento del diseño curricular más allá de las etapas que lo constituyen. Establece la relación entre planeación institucional y planeación curricular. Ubica la congruencia entre el modelo educativo, la misión y visión institucional, y la influencia del modelo educativo en el modelo de universidad y modelo académico.

Permite comprender cómo el diseño curricular queda subsumido en el desarrollo curricular dado que el currículo se concreta en diferentes actividades en las que intervienen diferentes actores y las decisiones referentes al currículo que toman las instituciones educativas están tamizadas por decisiones tomadas en el contexto externo (política educativa; organismos internacionales, evaluadores, acreditadores).

Introducción

Los impactos de la globalización, el neoliberalismo y los lineamientos de la política educativa en las universidades públicas han inducido a que estas instituciones realicen cambios en los modelos con que opera incluyendo al curricular, sin llegar en algunos casos al análisis y reflexión sobre y desde lo teórico en el campo curricular.

El modelo que en este trabajo se propone refleja la tendencia desarrollada en México en los noventa en el diseño curricular y toma de decisiones sobre el currículo, donde se da una mayor asociación con una visión de modelo académico el cual muestra las directrices generales del diseño curricular para lograr el cambio en el modelo educativo y modelo de universidad.

La concepción del diseño curricular como derivación de un modelo académico constituye un aporte al conocimiento del diseño curricular más allá de las etapas que lo constituyen. Establece la relación entre planeación institucional y planeación curricular. Ubica la congruencia entre el modelo educativo, la misión y visión institucional, y la influencia del modelo educativo en el modelo de universidad y modelo académico.

El modelo académico debe traducir el modelo educativo en cuestiones generales que normen la planeación curricular de la institución educativa dado que en éste se da la combinación entre organización curricular, organización académico-administrativa y los elementos normativos de la institución.

El modelo propuesto permite comprender cómo el diseño curricular queda subsumido en el desarrollo curricular dado que el currículo se concreta en diferentes actividades en las que intervienen diferentes actores y las decisiones referentes al currículo que toman las instituciones educativas están tamizadas por decisiones tomadas en el contexto externo (política educativa; organismos internacionales, evaluadores, acreditadores).

Los aspectos que incluye la explicación de la concepción del diseño curricular como derivación de un modelo académico se muestran en la figura 1.

Metodología

Esta indagación es producto del interés de construir un modelo teórico para el análisis, la creación o reestructuración de programas educativos de educación superior. Para ello se realizó un proceso de búsqueda de lecturas referentes al currículo. Siendo el ámbito del currículo muy amplio, el interés se centró en una temática específica, en este caso la elaboración de planes y programas de estudio. La visión de la problemática curricular inicial era fundamentalmente de orden técnico; por tanto, parecía que la resolución de todos los problemas que se presentan en un plan de estudios podía ser efectuada acudiendo a técnicas (De Alba, 1991).

Sin embargo, se encontraron diversas propuestas metodológicas de diseño curricular, en las que el orden y las mismas fases, subfases y actividades –señalados por autores como Frida Díaz Barriga Arceo, Ángel Díaz Barriga y José Arnaz eran diferentes.

Posteriormente, a estos referentes teóricos se incorporó lo expuesto por Foucault (1989) de cómo los códigos ordenadores de la cultura y las teorías científicas o interpretaciones filosóficas que explican por qué existen ciertos órdenes y no otros, impiden pensar en la clasificación de las cosas, en los órdenes existentes, los cuales se viven como algo natural; y lo señalado por Schaff (1986, p. 250) “de que la percepción de la realidad está influenciada por el lenguaje en que pensamos”.

Así, se buscaron taxonomías en las diferentes propuestas de diseño curricular desde las cuales enriquecer el pensamiento técnico-racional. Esto permitió distinguir los distintos enfoques en los cuales se apoyan las propuestas de diseño curricular y que éstas son más que las etapas que las constituyen, dado que guardan coherencia con una teoría curricular que engloba una concepción de currículo con el cual se pretende formar un individuo con ciertas

características, para lo cual proporciona información sobre cuatro componentes que se relacionan entre sí: qué enseñar; cuándo enseñar; cómo enseñar; y qué, cómo y cuándo evaluar.

El conocimiento de los enfoques de diseño curricular condujo a concebir la teoría no exclusivamente en la medida que guía la práctica, sino como explicación y comprensión de la realidad.

Por lo anteriormente expuesto, la inquietud o interés investigativo se formalizó y convirtió en objeto de estudio: el diseño curricular. Sin embargo, el conocimiento acabado, finiquitado, no existe y la postura asumida así como el tratamiento que se dio al objeto de estudio se fue construyendo basándose en lecturas identificadas en el estado de conocimiento del desarrollo curricular y en posteriores participaciones en experiencias curriculares y de planeación institucional. Este marco de referencia permitió abordar el diseño curricular como derivación de un modelo académico.

Resultados

1. Relación entre planeación educativa, institucional y curricular

Todas las instituciones educativas fundamentan su existencia en una serie de propósitos, ya que al actuar dentro de un marco social e influir directamente en la vida del ser humano, necesitan de un patrón o sistema de valores deseables que les permita satisfacer las necesidades del medio en el que actúan, y operar con ética.

Generar y difundir el conocimiento, incrementar los niveles de vida de la población, propiciar el mejoramiento de la igualdad de oportunidades, estimular la participación política, aumentar la protección del medio ambiente, incrementar la competitividad de México, etc., son sólo una muestra de metas que los ciudadanos podrían desear lograr mediante las instituciones educativas. Al ser retomadas estas metas de la sociedad por las instituciones educativas, como propósitos institucionales, se convierten en directrices que definen la razón de ser, naturaleza y carácter de la institución.

En México se considera que las instituciones de educación superior (IES) forman parte de la política educativa dirigida a objetivos económicos y sociales, y que dentro de esta política tienen parcelas de responsabilidad, por lo que éstas deben dar respuesta a las

exigencias de orden social y económico (metas sociales) mediante su traducción en programas de docencia e investigación así como de extensión de la cultura (metas educacionales), dándose una vinculación entre la planeación educativa del Estado y la planeación universitaria.

Las instituciones educativas por su naturaleza requieren del impulso permanente de cambios curriculares a fin de lograr y/o conservar el liderazgo en sus funciones sustantivas; sin embargo, Sánchez (1995) argumenta que la actualización de los contenidos de los programas educativos, como acción única, resulta insuficiente para enfrentar los retos del acelerado avance del conocimiento y de las condiciones de apertura comercial existentes, haciéndose necesario con ello revisar y modificar los modelos con los que operan.

Igualmente se indica que este cambio debe hacerse de manera planeada, dado que el modelo educativo y la misión de la que es expresión requieren de consensos pero también, por lo complejo, de cambiar un modelo académico. Esta postura permite que se siga manteniendo la relación entre el campo del diseño curricular y la planeación educativa sucediendo que, al menos a partir de la década de los 60, se ubica a la planeación curricular como una subclase o subsistema de la planeación educativa (Díaz Barriga Arceo, 1993), ya que las instituciones educativas al planear deberán tomar como guías de acción las políticas educativas, dado que el Estado, aun con la descentralización, mantiene la normatividad.

2. Modelo educativo y su congruencia con la misión y visión institucional

Las IES para lograr sus fines y propósitos utilizan a la administración, cuya esencia es la coordinación de los recursos humanos, materiales, financieros y técnicos. Una característica de la administración es su universalidad, es decir, es aplicable a cualquier grupo social, incluye por tanto a las instituciones educativas y se argumenta que el éxito de éstas depende, directa o indirectamente, de su buena administración, de los elementos materiales, humanos, financieros y técnicos con que cuente. Otra característica de la administración es su valor instrumental, dado que su finalidad es eminentemente práctica, la administración resulta ser un medio para lograr un fin, por lo que no es un fin en sí misma.

Para ubicar la importancia de esta característica se hace necesaria la distinción entre instituciones educativas privadas y públicas; aunque ambas tienen como fin inmediato proporcionar educación, difieren en su fin mediato, es decir, lo que se busca (Reyes Ponce, 2001). En las primeras el capital es propiedad de inversionistas privados y su finalidad es

lucrativa, se busca la obtención de un beneficio económico mediante la satisfacción de una necesidad social, mientras que en las segundas su fin es satisfacer una necesidad de carácter general o social y no obtener lucro dado que sus recursos provienen del Estado en tanto depositario de los dineros del pueblo.

Como se observa, ambos tipos de instituciones educativas para lograr sus fines utilizan a la administración, la cual se efectúa a través de las siguientes fases: planeación, organización, dirección y control (proceso administrativo). La comprensión de la teoría administrativa es indispensable a fin de aplicar en este proceso el método, los principios y las técnicas de esta disciplina.

Münch (2001) señala que los distintos enfoques, tendencias y aplicaciones de la administración, desde su aparición como disciplina, han originado que en la actualidad se requiera un administrador con una visión integral y un criterio ecléctico y flexible, capaz de aplicar un estilo de gestión adecuado al contexto organizacional de la institución en tanto que las condiciones de cada organización varían y deberá utilizarse un estilo de administración específica. La evolución de la administración indica que en cada época se ha creado la forma de administración más adecuada al entorno social y organizacional prevaleciente, coexistiendo dos corrientes básicas respecto a los criterios de gestión: una integrada por todas las escuelas con enfoque científico o ingenieril, creada por Frederick Taylor, denominada administración científica; y otra iniciada por Elton Mayo que está enfocada en las relaciones humanas.

Estas dos corrientes que durante un tiempo fueron mutuamente excluyentes, se combinan en la administración japonesa, en la teoría Z y en los enfoques de calidad total y de excelencia, conceptualizados como las más modernas escuelas administrativas y que se consideran indispensables para lograr una competitividad a nivel internacional.

De estas teorías administrativas contemporáneas han surgido nuevos enfoques de planeación que han sido adoptados por las instituciones educativas, en concordancia con los estilos y formas de planeación educativa instaurados por autoridades estatales y federales con la idea de trascender los viejos esquemas de planeación estática y reactiva, y atender el imperativo de su adaptación a un entorno caracterizado por el cambio constante, acelerado y profundo.

Antes de iniciar cualquier acción administrativa, es necesario conocer los propósitos que fundamentan la existencia de la institución educativa, los fines que pretende alcanzar. Una

vez definidos los fines y propósitos institucionales es imprescindible determinar las condiciones futuras que propiciarán su logro. Esta razón determina que la planeación precederá a las demás fases del proceso administrativo, porque planear implicará hacer la elección de las decisiones más adecuadas acerca de lo que se habrá de realizar en el futuro y el resultado del proceso de planeación serán los planes, los cuales pueden definirse “como diseños o esquemas detallados de lo que habrá de hacerse en el futuro, y las especificaciones necesarias para realizarlos” (Münch Galindo & García Martínez, 2003, p. 69).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se asume el modelo de planeación estratégica (Poder Ejecutivo Federal, 2001), modelo que tiene que ser instaurado por las universidades públicas en sus planes de desarrollo, ya que el Estado interviene cada vez con mayor claridad en ellas a través de condicionar los subsidios a la exigencia de la planeación y evaluación institucional. De tal manera que las IES públicas no sólo se subordinan a los objetivos determinados por el Estado sino que además adoptan el enfoque, estilos y formas de planeación instaurado por él. En la planeación estratégica se hace un análisis del contexto interno de la institución, como influido por otros contextos (estatal, nacional internacional) y en permanente interdependencia. Es realizada por los altos directivos, para establecer las directrices y los planes generales de la organización; es a largo plazo y abarca a toda la institución. Este modelo, comprende una serie de elementos (visión, filosofía, misión, objetivos, políticas, estrategias, programas, presupuestos) que se plasman en el plan estratégico que sirve de base para la elaboración de los planes tácticos y operativos (Münch, 2001).

El planteamiento de la misión es uno de los pasos más importante del proceso de planeación estratégica, ya que ésta sustenta la toma de decisiones al interior de la institución, tanto en el nivel de la administración central como en cada escuela, facultad, centro o unidad de la institución. De esta manera todos los recursos, todos los apoyos y esfuerzos deben estar puestos al servicio de la misión, por lo que su importancia no radica en su redacción y tenerla en carteles en todos los espacios de las escuelas y oficinas, sino que el conjunto principal de ideas esté articulado, sea entendible, asumido y apoyado por todos los miembros de la comunidad; debe ser clara y motivar a directivos, estudiantes, académicos, administrativos y a la sociedad en su conjunto.

La misión y la filosofía institucionales (concepción de sociedad, educación, hombre y profesional) sustentan al modelo educativo y éste tiene como horizonte de futuro la visión institucional.

La visión es una representación de la imagen ideal de cómo se quiere y necesita que sea el futuro de la institución ante los ojos de sus estudiantes, administrativos, ante el resto de la comunidad educativa y de la sociedad y, sobre todo, ante las transformaciones del entorno y los desafíos de cambio que le presentan.

Para lograr la visión de futuro se requiere saber cómo se logrará ser una mejor institución, quiénes tendrán que trabajar y en qué áreas específicas, y qué características tendrá la institución, es decir, cómo será su planta de docentes, sus estudiantes, sus instalaciones, sus trabajadores administrativos, sus procesos de gestión y cuándo se irán logrando esas características; y por supuesto, cuánto esfuerzo y recursos estarán involucrados en su logro.

La visión se convierte en el punto focal para todos los integrantes de la institución, de manera ideal los valores de cada individuo se convierten en parte de la visión de la organización: así, al compartirla y desarrollarla juntos, se establece el compromiso de toda la comunidad para convertir la visión en realidad.

3. Modelo educativo: su influencia en el modelo de universidad y el modelo académico

Toda institución educativa cuenta con un modelo educativo, hacerlo explícito es relevante ya que es una guía del trabajo académico cotidiano de la institución, se debe elaborar colectivamente a fin de que cumpla su papel orientador, especialmente en el diseño de los programas académicos y en la forma en que éstos deberán ser impartidos.

El modelo educativo expresa los fines educacionales, que son concepciones institucionalmente compartidas sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, mismos que deberán reflejarse en el conjunto de decisiones normativas, organizacionales y académicas que definan tanto el diseño curricular como la estructura académico-administrativa (Sánchez, 1995).

El modelo educativo da cuenta “del contexto y la visión social y educativa, así como de los intereses perseguidos en el proyecto educativo y curricular de una institución en concreto” (Díaz Barriga Arceo & Lugo, 2003 p. 119) (necesidad de acoplarse al nuevo orden mundial, a la globalización económica y cultural, a las demandas del campo laboral o a las políticas de

homologación, internacionalización y certificación de los aprendizajes escolares y profesionales) y manifiesta un perfil de egreso, enfatizando los aspectos formativos que deben contemplar todos los programas académicos de la institución. Hablar de un modelo educativo supone dos aspectos: un modelo de universidad y un modelo académico.

4. Modelo de universidad

La evaluación de la educación superior en el marco de la modernización educativa se considera como la fase del proceso de planeación que tiene como fin brindar un panorama objetivo y oportuno para la adecuada toma de decisiones.

Actualmente la universidad pública se encuentra emplazada a desarrollar un proceso de reflexión y cambio derivado de las nuevas políticas educativas sobre formación e investigación, de mayores exigencias en el plano de la acreditación por organismos descentralizados y grupos privados. Esto también conlleva la necesidad de reflexión sobre el estudio que de la universidad reportan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior (CIEES), pero sobre todo implica hacer un ejercicio de planeación que considere las características de cada institución en particular y permita la redefinición de los atributos de la universidad a edificar.

Es decir en la evaluación como fase del proceso de planeación se presentan dos niveles de análisis: primero una comparación entre lo que es y lo que debe ser la universidad y segundo, la emisión de un juicio de valor relacionado con una serie de parámetros (estándares de calidad) deseables que representa al deber ser. Estas metas a alcanzar por las universidades públicas son definidas por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que actúa como enlace entre el gobierno federal y las Instituciones de Educación Superior (Llerena 1994)

De este modo la universidad pública, al planear lo que debe ser, decide un proyecto de universidad, por lo que el proceso de transformación implica la revisión de las siguientes características: su currículo, su planta de docentes, sus estudiantes, sus instalaciones, sus trabajadores administrativos, sus procesos de gestión, relación Universidad-Sociedad, relación Universidad-Estado.

La propuesta del Estado encierra un potencial que, estratégicamente trabajado, debe conducir al planteamiento de un nuevo modelo académico que se debe hacer de manera

planeada y en concordancia con los estilos y formas de planeación educativa instaurados por autoridades estatales y federales.

El modelo educativo, junto con la misión institucional, proporcionan los elementos fundamentales para la construcción del modelo académico. Así, la misión declara de manera breve y comprensible la conceptualización de la institución, describe su naturaleza, su razón de ser y de existir, a quién sirve y los principios y valores bajo los que pretende funcionar; y el modelo educativo enfatiza los aspectos formativos que deben contener todos los programas educativos de la institución.

El modelo académico, a diferencia del modelo educativo que se debe construir colectivamente y requiere del consenso de la comunidad académica una vez determinados los aspectos fundamentales, contiene una parte técnica que debe ser elaborada por expertos en diseño curricular, quienes tienen bajo su responsabilidad traducir el modelo educativo en el conjunto de normas que deberán guiar el diseño de los programas de la institución, considerando, entre otros aspectos, la estructura académico-administrativa de la institución, sus normas, cultura y recursos disponibles.

5. Modelo académico

En las instituciones de educación superior mexicana es predominante el currículo rígido (Sánchez 1995), sin embargo los contextos sociales, económicos, políticos y organizacionales en los cuales tiene lugar la educación funcionan como influencias y pueden afectar todos a la organización curricular (Posner, 2000).

En México desde la década de los setenta se ha criticado la rigidez académica (Fuentes, 1972) generada y mantenida por condiciones de la estructura escolar y por las disposiciones legales y reglamentarias. Se argumenta que esta rigidez origina el atraso institucional, el desperdicio de recursos humanos y materiales y la incapacidad de atender con eficiencia las variadas demandas que son planteadas a la educación superior por el desarrollo del país, el cambio científico y técnico y las necesidades de los sujetos de la educación.

Autores como Canudas (1972) y Fuentes Molinar (1972) presentan en la década de los setenta propuestas de flexibilización para el sistema educativo y por tanto para el currículo; nuevas formas de organización de los estudios universitarios que se adecuaran a las aptitudes e intereses de los alumnos.

Pese a estas tempranas inquietudes por flexibilizar los programas académicos, es a partir de la década de los noventa con el proyecto de flexibilidad curricular de la Universidad de Baja California (UABC) que se impulsa de manera generalizada a todos los planes de estudios de esta institución y, posteriormente, se populariza a todo el país, con el Programa de Educación Superior, promoviéndose y renovándose las posibilidades de flexibilización del sistema educativo; ello en primera instancia a través de la reestructuración de los planes de estudio hacia formas de organización curricular flexibles (Díaz Barriga Arceo & Lugo, 2003).

Díaz Barriga Arceo y Lugo (2003) afirman que la preocupación por encontrar nuevos mecanismos y estructuras para la organización del trabajo académico surge de la política educativa, por lo que la década de los noventa fue marcada por proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondieran a determinadas demandas educativas; para las autoras, los modelos curriculares de educación basada en competencias y el currículo flexible representan el sello indiscutible del desarrollo curricular de la década.

Una segunda afirmación de las autoras es que entre las universidades donde se promueven proyectos de flexibilidad curricular no hay una acepción unificada de lo que se entiende por currículo flexible.

5.1. Tipo de currículo

En este trabajo se retoma la siguiente clasificación del currículo en relación con la organización de los contenidos adoptadas en las instituciones de educación superior mexicanas: rígido, semi-flexible, flexible y modular (Sánchez 1995).

5.2. Organización académico administrativa

Posner (2000) plantea que el currículo debe encajar en la organización académico-administrativa, por lo que si una institución educativa pretende hacer o hace un cambio en la organización curricular requiere del examen y/o modificación de su organización académico-administrativa, ya que ésta puede ser un obstáculo para el funcionamiento del modelo curricular. En las Instituciones de Educación Superior mexicanas son dos los modelos que han estado en operación: la organización por escuelas y facultades, y la departamental (Sánchez 1995).

5.3. Relación entre la organización curricular y la organización académico- administrativa

En este apartado se retoma la fase de organización del proceso administrativo para describir la relación que existe entre la organización académico administrativa y la organización curricular.

Una vez que se ha establecido el modelo de universidad y lo que se quiere hacer durante la planeación institucional, será necesario determinar cómo hacerlo, qué medidas utilizar para lograr lo que se desea; esto será posible en tanto exista ordenamiento y coordinación de los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros de la institución.

En la fase de organización se diseña la estructura (escuelas y facultades o departamental) que permita una óptima coordinación de los recursos y las actividades para lograr las metas establecidas en la planeación.

Mediante la organización se determinan funciones y responsabilidades y se establecen los métodos tendientes a la simplificación del trabajo. El propósito de la organización es simplificar el trabajo, coordinar y optimizar funciones y recursos, es decir, que todo resulte sencillo y fácil para quienes trabajan en la institución educativa y para sus estudiantes.

De esta manera las instituciones educativas en esta fase deciden si permanece o se modifica la organización académica-administrativa, con base en la forma en que organiza o desean organizar los contenidos, ya que las ventajas y desventajas de cada una de las formas de organización curricular (currículo rígido, semi-flexible, flexible o modular) varían de acuerdo con la estructura académico-administrativa de la institución (Sánchez, 1995).

5.4 Elementos normativos de la institución

El modelo académico se encuentra en estrecha relación con el conjunto de las características organizacionales, especialmente la normatividad de la institución educativa (Sánchez, 1995), por ello los diseñadores del currículo, al traducir el modelo educativo de la institución y establecer las normas que guiarán el diseño de sus programas educativos para posteriormente elegir o construir la metodología para la planeación de los currículos de la institución, requieren en el caso de la educación superior “analizar los principios y lineamientos universitarios pertinentes, labor que se transformará en un estudio de la

normatividad educativa (nacional, regional, del centro educativo, etc.)” (Díaz Barriga Arceo, 1993, p. 57).

De esta manera, para las instituciones educativas que pretenden cambiar su organización curricular y el tipo de estructura académico-administrativa que influyen en la problemática relacionada con el reconocimiento de los estudios entre programas de la misma institución, es fundamental revisar la normatividad relativa al reconocimiento, revalidación y equivalencia de estudios, ya que puede imponer trabas innecesarias a la movilidad entre programas e instituciones; modificaciones a esta reglamentación son necesarias para permitir una mayor flexibilidad (Sánchez, 1995).

Si en la fase de organización las universidades autónomas determinan que uno de los elementos a modificar es la estructura académico-administrativa, con base a la organización curricular que se tiene o desean tener, esta decisión conlleva la necesidad de reformar su Ley Orgánica y su Estatuto General, ya que en estos documentos se señala la organización académica-administrativa con la que opera la institución. Este cambio también repercutirá en el organigrama y el manual general de organización de la institución; en este último documento administrativo se expone en detalle la estructura orgánica y funcional de la universidad en su conjunto y en cada una de sus entidades académicas y administrativas que la conforman así como sus respectivas relaciones. De allí lo complejo de concretar cambios en el modelo académico, ya que en él se da la combinación de los elementos normativos de la institución, el tipo de currículo y la forma en que se organiza para impartir sus programas.

6. Enfoques de diseño curricular

El enfoque particular escogido por los diseñadores de un currículo surge en parte de la forma como ellos formulan el problema al cual están respondiendo; si bien la formulación del problema influye sobre el currículo, no lo determina, ya que es posible responder a los problemas educacionales con diversos currículos.

El enfoque seleccionado depende de las creencias y de los supuestos (llamados con frecuencia filosofía o perspectivas) de la gente que diseña el currículo. Una perspectiva teórica es ciertamente poderosa ya que forma parte de los enfoques, del propósito y contenido de la organización, implementación y evaluación del currículo (Posner, 2000).

Díaz Barriga Arceo (1993) presenta los siguientes enfoques de diseño curricular:

Racional tecnológico. Esta perspectiva se centra en la técnica para la elaboración de planes de estudio y concibe el currículo como sinónimo de plan de estudios. Se sustenta en los llamados autores “clásicos o “tradicionalistas” (Tyler y Taba) y su interés se ubica en el diseño y la evaluación de fines y propósitos (algunas veces en la forma de objetivos de aprendizaje, aunque no exclusivamente); mapas curriculares (selección, organización y estructuración de contenidos); métodos de enseñanza y actividades académicas; sistemas e instrumentos de evaluación objetiva del aprendizaje; y evaluación del desempeño docente, entre otros (Díaz Barriga, 1995).

Sociopolítico o reconceptualista. En este enfoque se ubican propuestas que buscan una alternativa a la racionalidad tecnológica en la construcción de planes de estudio. Incorpora diversas aproximaciones teóricas que conforman los planteamientos de una corriente crítica. Se intenta superar la visión psicológica reduccionista y se busca el apoyo de las aportaciones de la sociología educativa principalmente, aunque también cobran presencia la filosofía, la economía, la antropología y la ciencia política. Cuestiona la distancia entre lo planeado y lo logrado e identifica como determinantes de este distanciamiento el papel que juegan la demanda social y la demanda política, así como el reconocimiento de que lo técnico es una actividad vacía para el maestro. No tiene eco en él porque la propuesta técnica desconoce el capital cultural y material de los sujetos intervinientes en los procesos educativos (Díaz Barriga, 1995).

Psicopedagógico. Bajo esta concepción se postula que el conocimiento se produce mediante un prolongado proceso de construcción, elaboración de esquemas, modelos, teorías, que inducen al aprendiz a su contrastación y replanteamiento. Se desarrollan los aspectos de tipo psicológico dado que se considera que afectan a todos los elementos que configuran un currículo escolar. Es conveniente disponer de un modelo de diseño curricular base cuyo marco de referencia lo constituyen los siguientes enfoques cognitivos: la teoría genética de Piaget; la teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky; la psicología cultural de Michael Cole; la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel; la teoría de la asimilación de Mayer; las teorías de los esquemas inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de información; y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Integrador. Díaz Barriga Arceo (1993) retoma el comparativo que hace Díaz Barriga (1997) entre la propuesta de Taba que se enmarca en el enfoque racional-tecnológico y la propuesta modular por objetos de transformación desarrollada en la UAM-Xochimilco, que es representante del enfoque crítico en México. Este autor las considera antagónicas y argumenta que en la primera se privilegia la dimensión técnica, es decir, se centra el interés en cómo elaborar los planes y programas de estudio sin considerar las implicaciones de los sustentos teóricos, por lo que la postura crítica pone énfasis en la dimensión socio-política. Además, Díaz Barriga Arceo considera que el enfoque constructivista, que actualmente se promueve para el diseño curricular, privilegia la dimensión pedagógica, pero descuida la dimensión política. Esta autora propone una metodología de diseño curricular que se sustenta en las dimensiones social, psicoeducativa, epistemológica y técnica.

7. Teoría curricular

En opinión de Díaz Barriga (1997), en Estados Unidos la teoría curricular y el diseño curricular que se desprende de ella responde a la lógica de eficiencia para establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial, sustentado en una pedagogía que sólo buscaba preparar al hombre para su incorporación a la producción, cuyos nuevos valores eran la eficiencia y la democracia; esto se hace viable bajo el argumento de promover una educación científica, en contraposición con la enciclopedista.

Este autor afirma que con el mismo argumento se exporta esta visión de lo educativo a América Latina “a fin de consolidar las condiciones ideológicas para la reproducción de un modelo capitalista dependiente en América Latina” (Díaz Barriga, 1997, p. 16), por lo que la teoría curricular ha sido presentada en nuestro medio como una técnica para hacer planes y programas de estudio.

La teoría curricular en México se difundió de manera ahistórica mediante modelos descontextualizados en el tiempo y respecto a las ideas que los fundamentan; bajo una preocupación utilitarista de buscar las buenas prácticas y los buenos profesores para obtener buenos resultados educativos y de la mano del ateoricismo, con la consiguiente falta de desarrollo teórico para comprender el fenómeno educativo institucionalizado.

La inclusión de las Ciencias Sociales y de la dimensión política en los planes de estudio a mediados de los años sesenta, así como las condiciones político-sociales y debido a

la especificidad de los proyectos gestados en México y en América Latina, hicieron que los estudios del currículo desde una perspectiva sociológica tuvieran un papel destacado en la década de los ochenta en nuestro país.

La dimensión política propició en México en los ochentas una reflexión curricular singular, conceptos como: violencia simbólica, capital cultural e imposición de contenidos fueron permeando esa reflexión. Esta dimensión se tradujo en diversas técnicas para elaborar un plan de estudios, sea a través de la noción de marco de referencia o de práctica profesional y condujo a la búsqueda de opciones de los fundamentos psicológicos de corte conductista (Díaz Barriga, 1995).

La polisemia del término currículo y la indefinición del campo curricular han llevado a las siguientes reflexiones acerca de la teoría curricular:

Díaz Barriga (2003a) utiliza la expresión concepción curricular por un rigor analítico que impide conceptualizarla como “teoría curricular”, en cuanto el conjunto de sus tesis no tiene actualmente el rigor que la teoría implica. Sin embargo, en el actual discurso curricular subyacen conceptos teóricos que lo articulan a diversas propuestas pedagógicas y sociales.

Para Gimeno Sacristán (1989, p. 44), las teorías sobre el currículo son elaboraciones parciales para una práctica compleja y es “la consecuencia de la separación entre la práctica del currículum y los esquemas de representación del mismo”, por lo que el esfuerzo teórico tiene que proporcionar modelos de explicación de algo, en el caso del currículo el cual se desenvuelve en un contexto histórico, cultural, político e institucional singular.

Para ello, señala el autor que es imposible interpretar el currículo y comprender las teorías curriculares fuera del contexto del que proceden, y al convertirse éstas en marcos ordenadores de la realidad que abarcan, pasan a ser formas, aunque sólo sean indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación.

Desde la perspectiva de este autor, en tanto el currículo se concreta en diferentes actividades y en ellas se realizan funciones de diseño, la teoría del diseño (curricular e instruccional) y los esquemas para realizarlo son subteorías del currículo y reflejan parecidos problemas a los de la teoría global del mismo.

Considerando a las teorías de diseño curricular como subteorías del currículo, se puede decir que de ellas se desprenden propuestas de diseño que incluyen postulados, lineamientos y

prescripciones metodológicas que sirven de hecho a concepciones determinadas respecto al currículo y al diseño curricular.

Díaz Barriga Arceo (1993) enmarca las teorías de diseño curricular en los siguientes enfoques:

Racional tecnológico: aquí se ubican las propuestas metodológicas clásicas de autores como Ralph Tyler, Hilda Taba y Mauritz Jonson. En este mismo enfoque se encuentran las propuestas tecnológico-sistémico de: Raquel Glazman y María de Ibarrola, José. A. Arnaz, y V. Arredondo.

Sociopolítico o reconceptualista: aquí se encuentran las propuestas con un abordaje metodológico crítico y se ubican Stenhouse, la propuesta reconceptualista y la propuesta modular por objetos de transformación.

Psicopedagógico: constructivismo, el autor representativo de este enfoque es César Coll.

Integrador: es una propuesta de Díaz Barriga Arceo (1993), esta autora considera que el enfoque constructivista, que actualmente se promueve para el diseño curricular, privilegia la dimensión pedagógica, pero descuida la dimensión política. Díaz Barriga Arceo propone una metodología de diseño curricular que se sustenta en las dimensiones social, psicoeducativa, epistemológica y técnica.

8. Metodologías de diseño curricular

Existe una gran variedad de propuestas de diseño curricular, al igual que diversos criterios respecto a las etapas que constituyen este proceso. Para Díaz Barriga (1997), la concepción curricular ha sido presentada en México como una técnica para elaborar planes y programas de estudio y señala que en el estado actual de desarrollo de la teoría curricular, difícilmente se puede afirmar que exista una metodología para la elaboración de los planes de estudio por lo que afirma que las concepciones de desarrollo curricular “son reductibles, en último análisis, a dos posiciones básicas, una vinculada a la pedagogía industrial y otra generada como alternativa a ésta” (p. 32).

En la tabla 1 se presenta el ordenamiento metodológico de dos posiciones antagónicas en las que Díaz Barriga (1997) encuentra una similitud respecto a las etapas que aparecen como indispensables para la construcción de un plan de estudios.

Tabla 1. Similitud metodológica entre propuestas antagónicas de diseño curricular.

<i>Teoría curricular estadounidense</i>	<i>Teoría curricular por objetos de transformación</i>
1. Diagnóstico de necesidades	1. Marco de referencia
2. Determinación del perfil del egresado	2. Determinación de la práctica profesional
3. Asignaturas, áreas (estructuración del currículo)	3. Módulos: elección de objetos de transformación (estructuración del currículo)
4. Mapa curricular (elaboración de los programas sintéticos)	4. Elaboración de módulos
5. Evaluación del plan de estudios	5. Evaluación del plan de estudios

Con base en lo anterior, se debe tener presente que aunque exista esta similitud metodológica, el diseño curricular es más que las etapas que lo constituyen, ya que los planteamientos que se hacen en él tienen que guardar coherencia con la teoría de diseño curricular que lo engloba, puesto que se trata de hacer operativa en la práctica una concepción de currículo. De esta manera, se hace indispensable identificar los fundamentos, principios o sustento de la propuesta de diseño curricular con la que se va a trabajar.

9. Propuesta de Díaz Barriga Arceo

En este trabajo se retoma la propuesta de Díaz Barriga Arceo (1993). Esta metodología es producto de un análisis que la autora hace a partir de cuatro etapas que considera indispensables para el diseño curricular (fundamentación del proyecto curricular, determinación del perfil del egresado, organización y estructuración curricular y evaluación continua del currículo) de propuestas metodológicas clásicas, tecnológicas-sistémicas, sociopolíticas y constructivistas. Las etapas que en su propuesta señala la autora las enriquece con los aportes de diferentes autores y buscando la integración de las dimensiones social, psicoeducativa, epistemológica y técnica.

10. Diseño curricular y desarrollo del currículo

En cada una de las propuestas curriculares se encuentra una concepción determinada de diseño curricular, así la práctica de esta función depende en primer lugar de lo que se entienda por tal. Para Díaz Barriga Arceo (1993, p. 19):

El diseño curricular hace referencia a la estructuración y organización de una serie de elementos para solucionar los problemas identificados previamente; donde consideraremos el conjunto de fases o etapas que deberán integrarse en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en la praxis, por tanto debe ser flexible y, en gran medida, originado por los principales actores del acto educativo.

De esta manera el diseño curricular es el proceso conducente al currículo en el cual se expresa el proyecto educativo y la formación pretendida (Marín, 1993) y tiene como propósito dar a los profesores una base para la planeación de lecciones y la evaluación de estudiantes y a los administradores una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados (Posner, 1995). El currículo no debe verse como algo estático o rígido al igual que los modelos de los cuales se deriva.

Desde la perspectiva de Gimeno (1989) el currículo se concreta en diferentes actividades en las que intervienen diferentes actores dada la imposibilidad de que todas ellas sean realizadas por un profesor o grupo de profesores. En estas actividades se realizan funciones de diseño (curricular, instruccional, etc.) concebidas como fases de un mismo proceso. De allí que el diseño curricular queda subsumido en el desarrollo curricular al que corresponde la elaboración, construcción y concreción progresiva del currículo.

Para comprender el campo del desarrollo curricular se puede observar la figura 1 que se presenta en este trabajo y reflexionar con respecto de que si bien en la institución educativa se toman decisiones en diferentes niveles referentes al currículo y se elaboran diseños éstas están influenciadas por la política educativa, así como de los organismos evaluadores, los organismos acreditados, y los organismos internacionales (contexto externo), y hacer un recorrido descendente hasta llegar al currículo evaluado, el cual es para Gimeno (1989, p. 373) en “definitiva, el más valorado, la expresión de la última concreción de su significado”, el resultado obtenido en la enseñanza, tanto en el aula como en la formación global de la carrera.

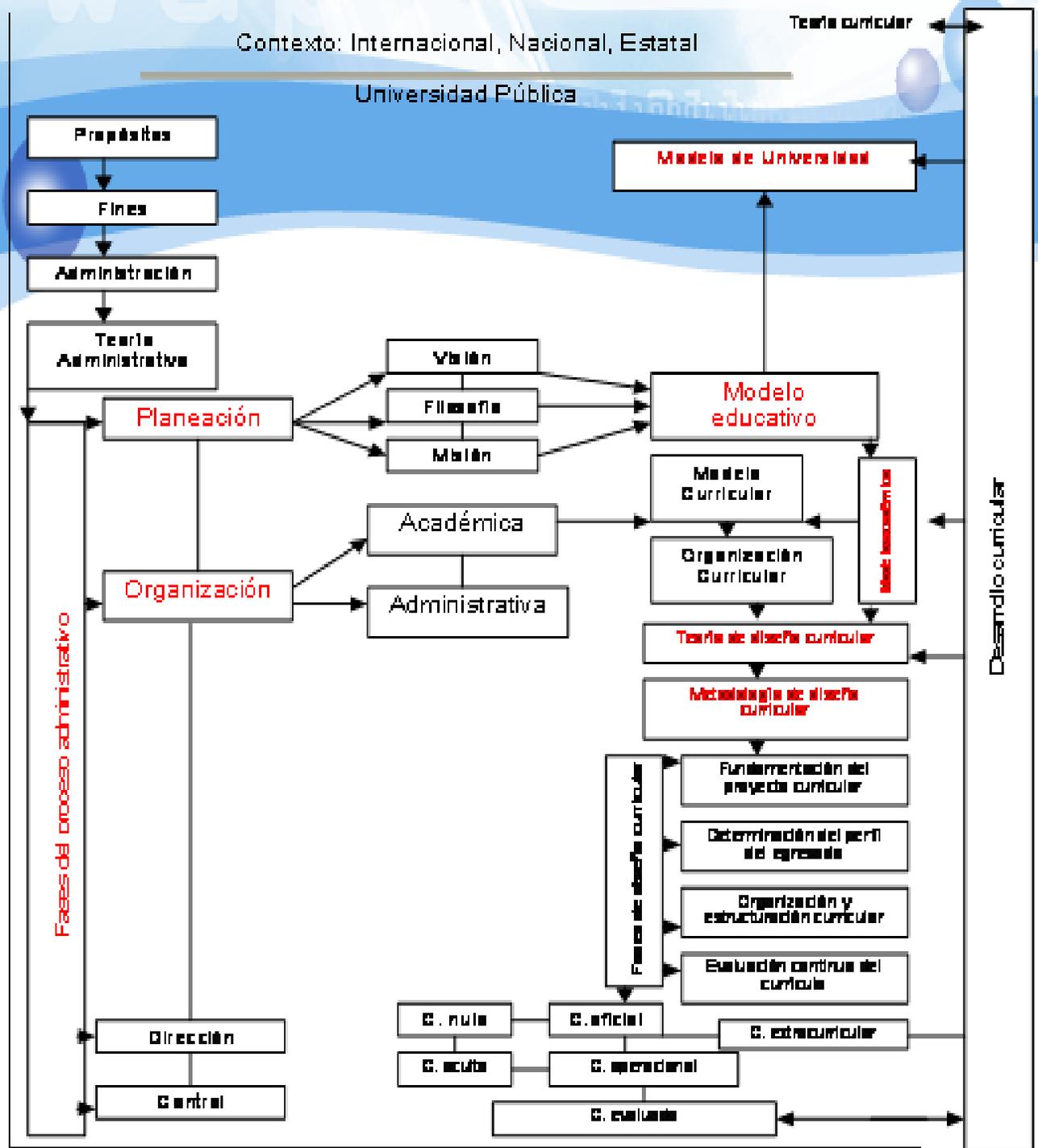


Figura 1. Relación entre planeación institucional y planeación curricular. (Ramírez, 2008, p.40)

Conclusiones

El diseño curricular es el proceso conducente al currículo en el cual se expresa el proyecto educativo y la formación pretendida en un momento histórico determinado. Dado que el currículo se concreta en diferentes actividades en las que intervienen diferentes actores y dada la imposibilidad de que todas ellas sean realizadas por un profesor o grupo de profesores, el diseño curricular se ubica como fase del proceso de desarrollo curricular y por tanto queda subsumido en él.

El diseño curricular como fase del desarrollo curricular se deriva de un modelo académico, éste último debe traducir el modelo educativo en cuestiones generales que normen la planeación curricular.

El enfoque escogido por los diseñadores de un currículo depende de sus creencias y de sus supuestos llamados con frecuencia filosofía o perspectivas por lo que el diseño curricular es más que las fases que lo conforman y cada una de sus etapas, subetapas y actividades tomaran un cariz diferente de acuerdo con la aproximación teórica-metodológica adoptada.

Los diseñadores del currículo deben traducir el modelo educativo de la institución y establecer las normas que guiarán el diseño de sus programas educativos para posteriormente elegir o construir la metodología para que los currículos de la institución permitan responder a las siguientes preguntas: ¿Qué sujeto/persona se forma?, ¿Por qué y para qué enseñar y aprender?, ¿En qué situación se enseña y aprende?, ¿Qué enseñar y aprender?, ¿Dónde, a quiénes y quiénes enseñan?, ¿Cómo saber qué se enseñó y aprendió y qué no y por qué?

Esta tendencia implica que los diseñadores, más que guiarse por su preferencia hacia un autor, deberán construir una metodología con base en las características de cada institución, escuela o facultad y programa educativo en particular y aplicar, como lo señala Posner (2000), un eclecticismo reflexivo en la planeación del currículo.

La política educativa ha inducido a las universidades a poner su atención en la flexibilización del currículo; si bien la temática del currículo flexible en México se aborda desde la década de los setenta, este tema cobra relevancia a inicios de los noventa.

En este camino hacia la flexibilización del currículo se tendría que analizar hasta qué punto cada universidad desea hacer el cambio: una modificación sin alterar la estructura de lo establecido o una ruptura del paradigma establecido por la comunidad educativa, que conlleva

la generación de grandes innovaciones que satisfagan lo planteado por las nuevas condiciones de globalización, apertura comercial, avance acelerado del conocimiento y política educativa (Rodríguez, s/f). Asimismo, será conveniente clarificar cómo asimila el cambio cada sede o programa académico.

El modelo académico se ha venido modificando, ya que en el camino hacia la flexibilización del currículo, las universidades públicas se han ajustado en diferentes momentos a los lineamientos generales de los Planes Nacionales de Desarrollo, por lo que entre sus propuestas curriculares se pueden observar diferencias no sólo entre ellas, sino en una misma institución en diferentes momentos. Aun cuando al interior de las instituciones de educación superior predomine un modelo académico, se observa una diversidad de matices y diferencias en la operación de los modelos, coexisten modelos académicos distintos en la misma institución; es decir, se encuentran instituciones en donde la mayor parte de los programas académicos corresponden al currículo rígido y, simultáneamente, se ofrecen programas académicos basados en el currículo flexible y semiflexible (Sánchez, 1995).

En México las IES para asumir el reto de acoplarse al nuevo orden social, a la globalización económica a la internacionalización y certificación de aprendizajes escolares y profesionales han considerado indispensable innovar en los procesos de desarrollo curricular. Sin embargo, es de suma importancia que los modelos que se construyan se deriven de los propósitos, fines y características particulares y no caer en la tentación de adoptar modelos de otras latitudes que resultarían descontextualizados en el tiempo y respecto a las ideas que los fundamentan.

Referencias bibliográficas

- Arnaz, J.A. (1990). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Canudas, L.F. (1972). El currículum de estudios en la enseñanza superior. En Revista de la Educación Superior. No. 2 abril- junio. México: ANUIES.
- Coll, César. (2004). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Confrontación conceptual del campo. México: UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar
- Díaz Barriga, A. (1993). *La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*. Revista de la educación superior. Octubre – diciembre, número 88. México: ANUIES
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (1995b) *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. México: COMIE.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (Coord). (2003a). La investigación curricular en México. La década de los noventa. México: COMIE.
- Díaz Barriga Aceo F. (1993) *Diseño curricular II. Ejercitación de un método específico para diseño curricular*. , México: PROMESUP-OEA-ILCE.
- Díaz Barriga F. & Lugo, E. (2003) Desarrollo del currículo. En Ángel Díaz Barriga (Coord.). La investigación curricular en México. La década de los noventa. México: COMIE.
- Fuentes Molinar, O. (1972). El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad. En Revista de la Educación Superior. No. 4, octubre-diciembre. México: ANUIES
- Foucault, M. (1989) Prefacio. *En las palabras y las cosas*. México: S. XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Llerena, R. (1994). La evaluación de la educación superior en México Revista de la educación superior. Enero – marzo, número 89. México: ANUIES.
- Marín Méndez, D.E. (1993). La formación profesional y el currículum universitario. México: DIANA.

- Münch Galindo, L. (2001). *Fundamentos de administración. Casos y práctica*. México: Trillas.
- Münch Galindo. y García Martínez. (2003) *Fundamentos de administración* México: Trillas.
- Pansza, M. (1987). Notas sobre planes de estudio y relaciones interdisciplinarias en el currículo. *Revista Perfiles Educativos*. No. 36. México: CISE UNAM.
- Poder Ejecutivo Federal. (2001) Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México: Autor. Disponible en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=8>. Fecha de consulta 15/07/2006.
- Posner, G. J. (2000). *Análisis del currículo*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Reyes Ponce, A. (2001). *Administración de empresas. Teoría y práctica*. México: LIMUSA.
- Rodríguez, C. L. (s/f). *Hacia la flexibilización curricular*. Culiacán, México: CISE-UAS.
- Sánchez Soler, M. (1995). *Modelos Académicos*. En temas de hoy en la educación superior, no. 8. México: ANUIES.
- Schaff, A. (1986). Lenguaje y realidad. En lenguaje y conocimiento. México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Disponible en http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/servicios/plan/plan_sep.pdf. Fecha de consulta 15/07/2006.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, Hilda. (1974). *Elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.
- Tyler, R.W. (1986). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.