


El diseño curricular. Un estado de arte*

The curriculum design. A state of the art

O desenho do currículo. Um estado da arte


Wilson Arana Palomino¹

 <http://orcid.org/0000-0002-5157-2928>

Gelver Pérez Pulido²

 <http://orcid.org/0000-0002-8164-3344>

Milton Andrés Jara Ramírez³

 <http://orcid.org/0000-0003-1776-6654>
Corporación Universitaria Adventista, Colombia

DOI: <http://dx.doi.org/10.21803/penamer.10.19.491>

Resumen

Con el objetivo de construir un estado del arte en el campo del diseño curricular, este producto emerge como investigación cualitativa. Está construido en dos fases: una fase heurística y otra fase hermenéutica. El proyecto presenta definiciones sobre currículo, diseño curricular y estado del arte, para avanzar a la identificación de las tendencias halladas. Finalmente, se presentan las metodologías, enfoques y modelos de investigaciones que abordan exclusivamente el diseño curricular.

El proyecto concluye con la evidente necesidad de trabajos investigativos y propuestas innovadoras en el tema, que aprovechen dicho campo fértil como una oportunidad para aportar desde la construcción académica en el área del diseño curricular, sobre todo en el abordaje del estudiante como actor principal y con potencial participativo en la construcción de los currículos escolares.

Palabras clave: Análisis cualitativo, Democratización de la educación, Educación, Gestión educativa, Investigación sobre el currículo, Diseño curricular, Relación estudiante-escuela.

Abstract

This product emerges as a qualitative research aiming to build a state of the art in the field of curriculum design. It is built in two phases: heuristics and hermeneutics. The project presents definitions about curriculum, curriculum design, and a state of the art to continue identifying the curriculum trends. Finally, it presents methodologies, approaches, and research models that encompass exclusively the curriculum design.

The project concludes with the evident necessity of research projects and innovative proposals in the field as an opportunity to contribute from the academic area; especially with the student as a leading actor and potentially participating in the construction of the academic curriculum.

Keywords: Qualitative analysis, Democratization of education, Education, Educational management, Curriculum design, Research on the curriculum, Relationship student-school.

Resumo

Com o objetivo de construir um estado da arte no campo do desenho curricular, este produto surge como uma pesquisa qualitativa. Está construída em duas fases: uma fase heurística e outra fase hermenéutica. O projeto apresenta definições sobre currículo, desenho curricular e estado da arte, para avançar a identificação das tendências encontradas. Finalmente, se apresentam as metodologias, enfoques e modelos de pesquisa que abordam exclusivamente o desenho curricular.

O projeto conclui com a evidente necessidade de pesquisas e propostas inovadoras sobre o tema, que aproveitem o campo fértil como uma oportunidade para contribuir desde a construção acadêmica na área do desenho curricular, sobretudo na abordagem do estudante como ator principal e com potencial participativo na construção de currículos escolares.

Palavras-chave: Análise qualitativa, Democratização da educação, Educação, Gestão educativa, pesquisa sobre o currículo, Desenho curricular, Relação estudante-escola.

Cómo referenciar este artículo: Arana, W., Pérez, G. & Jara, M. (2017). El diseño curricular. Un estado de arte. *Pensamiento Americano*, 10(19), 228-243. <http://dx.doi.org/10.21803/penamer.10.19.491>



Recibido: Septiembre 20 de 2016 • Aceptado: Enero 14 de 2017

* El presente artículo se deriva del proyecto de investigación titulado: "El diseño curricular desde la perspectiva socioformativa, una oportunidad para integrar al estudiante como ser holístico".

1. Magíster en Informática Educativa. Decano de la Facultad de Educación, Corporación Universitaria Adventista. fe@unac.edu.co
2. Magíster en Ciencias de la Educación. Docente Investigador, Corporación Universitaria Adventista. geperez@unac.edu.co
3. Antropólogo y Licenciado en Teología. Docente Investigador, Corporación Universitaria Adventista. mjara@unac.edu.co

Hacia un diseño curricular incluyente

En el ámbito del diseño curricular, se destacan tres grandes corrientes de clasificación; la primera es el diseño basado en objetivos conductuales, en el que se encuentran pensamientos clásicos como el de Bobbit, en sus publicaciones *The curriculum* (1918) y *How to make a curriculum* (1924); a principios de 1950 aparece Tyler, quien ha sido estudiado por autores como Remedi (1988) y Pérez Gómez (1985); en la década de 1960 surge Taba (1962).

La segunda corriente que se considera al momento de estudiar los diseños curriculares se relaciona con las experiencias formativas (Arana Palomino, 2017), en la que se hallan autores como Dewey, con su obra *Child and the curriculum* (1902); Kilpatrick, con su obra *Philosophy of education* (1951); y Saylor y Alexander, con su obra *Planeamiento del currículo en la escuela moderna* (1973).

Existe una tercera línea que aborda el diseño del currículo, que se basa en la práctica escolar y la solución de problemas; se hallan autores como Stenhouse, con su libro *Investigación y desarrollo del curriculum* (2003); Westbury, con su obra *Evaluating a national curriculum reform* (2003); y Eisner y Schwab, citados por Gimeno y Pérez (2008).

Sin embargo, la pesquisa documental debe enfocarse en el campo de diseño curricular, asunto que atañe particularmente al presente esfuerzo, para el cual se determinan dos fases de la búsqueda e interpretación de la información, a saber, la heurística y la hermenéutica.

Y es que, los diseños curriculares han sido contruidos teniendo en cuenta factores externos a la escuela como son las políticas gubernamentales, las necesidades de la empresa y las dinámicas del mercado; no obstante, se ha omitido la participación del principal afectado por el sistema educativo, a saber, el estudiante; de ahí que emerja la importancia de revisar las investigaciones en este campo, pues se espera que sirva para investigaciones futuras que fomenten la libertad, la autonomía estudiantil y la participación activa del estudiante en el proceso de diseño curricular, y que puedan disponer de una alternativa para construir sus currículos que enfoquen al estudiante como un ser activo y definitivo en el proceso formativo de él mismo.

Por otro lado, se asume la escuela un medio social de reproducción cultural y de formación de un tipo de ciudadano que en contexto histórico y regional la misma sociedad requiere, o en palabras de Bourdieu (1997, p.33), la institución educativa como el contribuyente a la distribución del capital cultural, más allá del lugar donde se desarrollan las prácticas (Frigerio & Poggi, 1992).

También se puede notar a la escuela como un aparato de producción de saber y aptitudes (Foucault, 1976); un lugar obligado cuyas prácticas, vivencias, subjetividades e, inclusive las mismas objetividades marcan, introyectan, imprimen una señal indiscutible en los individuos que por suerte o infortunio hicieron parte (de forma consciente o no, voluntaria o

no, participativamente o no); espacios físicos o subjetivos creados y recreados por sus participantes y por la sociedad, pero que a final de cuentas son “custodios del orden establecido” (Fernández, 1994, p.36).

Además, se puede concebir la escuela como simplemente un “operador de encauzamiento de la conducta” (Foucault, 1976, p.105) o en palabras de Bourdieu sobre el sistema escolar que mantiene el orden establecido a partir del gasto de energía necesaria para la separación o escogencia del capital cultural y humano (Bourdieu, 1997, p.34); por tanto, los sujetos que recrean, se recrean y viven en la institución (específicamente en el campo educativo), son personas que crecen y se forman en instituciones escolares y que ahora trabajan en ellas, corriendo el riesgo de que formen una familiaridad acrítica frente a la realidad escolar, parafraseando a Schvarstein (2000, p.5); entonces, para los sujetos quedan dos alternativas, a saber, asumir la institución como un ente silencioso, acrítico, naturalizante, o asumirla como herramientas sociales de cambio, de transformaciones, críticas, reflexivas y responsables frente a la realidad que la historia impone; en palabras de Trainer (2013): “Asumir la responsabilidad y el deber de generar transformaciones estructurales capaces de re-significar en forma constante los ardidés de la historia” (p.168); en otras palabras, una distribución uniforme del capital cultural, de equidad, de “equilibrio”, de transformación.

Con sustento en las anteriores condiciones

descritas, el aporte del presente estudio se hace trascendente socialmente, dada la alternativa que supone tener en cuenta en el diseño curricular, los anhelos, los sueños y expectativas del estudiante, los docentes y la comunidad en general, que se benefician o afectan por el sistema educativo; por tanto, se espera beneficiar a la escuela como institución, a los estudiantes, a los docentes, a los padres de familia y los administradores veedores del desarrollo del currículo, al permitir que desde una propuesta teórica fundamentada puedan tomar parte activa en el trabajo de pensar el proceso educativo.

Además, se hace importante el surgimiento de nuevas formas de ver el diseño del currículo, que aborden al estudiante desde una visión holística, y no visto solamente como un ente necesario para las demandas económicas, políticas, sociales y contextuales de la escuela; existe pues, una oportunidad para futuras investigaciones que aporten a la visión del estudiante como base fundante para los procesos educativos y escolares, asunto que repercutirá en ámbitos propios de la escuela.

Hacia un estado de la Cuestión

Para Guevara (2016, p.166), el estado de la cuestión es una “investigación de investigaciones”, para la cual se requieren habilidades investigativas tales como la organización de estrategias de sistematización y análisis de la información, delimitación y selección del problema y objeto de estudio, y por supuesto, la capacidad de búsqueda en bases de datos aca-

démicas y el manejo de recursos informáticos. Por tanto, se asume al estado de la cuestión como una herramienta de pesquisa documental, que permite avizorar tendencias en teorías, métodos, resultados, fuentes y análisis en investigaciones realizadas.

Para lo anterior, se hace necesario abordar el trabajo de la sistematicidad que pueden ofrecer el desarrollo por fases de investigación, en este caso, fase heurística y hermenéutica.

Fase heurística

Se entiende esta fase como un camino de recuperación, análisis y apropiación de las investigaciones y producciones en el campo del diseño curricular; tal como lo señalan Restrepo y Tabares (2000), es la fase entendida como una serie de etapas ascendentes y culminantes.

Con base en este concepto, y teniendo en cuenta que se asume el estado de la cuestión como una búsqueda de la “producción investigativa, teórica o metodológica, donde emerge la posibilidad de articular las conceptualizaciones, discursos y prácticas, así como indagar por la dinámica y lógica de dicha producción” (Barbosa Chacón, Barbosa Herrera & Rodríguez Villabona, 2013, p.90), se proponen unos protocolos de búsqueda de la información y revisión de fuentes bibliográficas; para ello se siguen las sugerencias de Caro Gutiérrez, Rodríguez Ríos, Calero, Fernández y Piattini (2005) resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Protocolo de búsqueda de información*

| | |
|--|--|
| Términos | Modelo, currículo, currículum, curriculares, diseño. |
| Combinaciones | Modelo de diseño curricular, diseño curricular, diseño del currículo, diseño del currículum, modelos de diseño curricular, diseños curriculares. |
| Estrategias y fuentes de búsqueda | Se utilizaron motores de búsqueda en bases de datos académicas, conjunto de base de datos de la División Interamericana (disponible en: http://avl.interamerica.org/?usuario=BVAUNAC&contra=juan1-1), Díaz de Santos (disponible en: http://www.ebooks7-24.com/pub.aspx?editoriales=294), e-libro (disponible en: http://site.ebrary.com/lib/unacsp/home.action), EBSCO Host (disponible en: http://search.ebscohost.com/), McGraw-Hill y Pearson disponibles en E-books 7-24, Dialnet, Redalyc, Scielo y el buscador Académico de Google, este último con el especial cuidado de ser artículos o publicaciones en revistas indexadas. |
| Criterios de inclusión | Aquellos documentos que sean validados por una revista de producción académica, que aborden específicamente modelos de diseño curricular, ya sea en el análisis de modelos existentes o en la propuesta de nuevos modelos. |
| Estrategia de síntesis de la información | Los documentos se sistematizan mediante resúmenes analíticos de investigación, formato adaptado del RAI propuesto en la Institución de Educación Superior Unidad Central del Valle del Cauca – UCEVA. |

La descripción antes registrada sirve de base para construir la siguiente matriz de recolección de información:

Aplicando el protocolo descrito anteriormente, se analizaron los documentos: a) “El diseño curricular en la Educación Técnica y Profesional en su relación con el desarrollo local” (Cruz Acosta & Barrios Queipo, 2014);

Tabla 2. RAI - Resumen Analítico de Investigación

| Título: | | | | | | |
|-------------|----------------|-------------|---------|-----------|-------------|--------------|
| Referencia: | | | | | | |
| Autores | Palabras clave | Descripción | Fuentes | Contenido | Metodología | Conclusiones |
| | | | | | | |

b) “¿Profesionales competitivos o competentes? I. visión Curricular” (Alpizar Miuni, 2008); c) “El poder en el diseño curricular el caso de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Baja California” (Santillán Briceño, Ortiz Marín & Arcos Vega, 2014); d) “Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las Ciencias Sociales escolares en Colombia (1970-2010)” (Fernández & Ochoa, 2014); e) “Diseño curricular basado en la sistematización de consultas: el caso del estado Amazonas” (Rodríguez Trujillo, 2007), “Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias” (Schmal & Ruiz Tagle, 2008); y f) “Elementos de diseño de un currículo basado en el enfoque de procesos” (De Zan & Paipa Galeano, 2012).

Fase hermenéutica

Se establece una interpretación de las tendencias en cuanto a las fuentes, los autores y los métodos en los documentos seleccionados, de tal manera que se vislumbren el estado actual del conocimiento y las oportunidades emergentes para aportar al mismo. Para dar este paso, se utiliza el software ATLAS.ti que permite organizar las lecturas, categorizar y or-

ganizar las citas y generar estructuras conceptuales útiles para la redacción de los hallazgos.

Para dar este paso, se establece una estrategia de análisis planteada por Scribano (2008, p.138), a saber, una “fase inicial” en la que existen generación de códigos, categorización y relaciones entre categorías. Dicha propuesta se complementa con un análisis de las tendencias y una formalización del escrito, llamado Estado de la Cuestión.

El análisis planteado anteriormente se realiza por etapas adaptadas de las estrategias planteadas por Scribano (2008, p.140), a partir de una “comparación constante”, a saber, la recolección de información mediante las fichas RAI; más adelante la búsqueda contante de indicadores de categorías y codificación de las mismas; luego se procede a la comparación de los códigos y la relación de los mismos; por último, se relacionan las categorías y los códigos emergentes en una red semántica útil para la redacción de las tendencias buscadas.

La siguiente figura muestra la red semántica formada por los códigos y las familias construidas en ATLAS.ti (ver Figura 1): Revisar mayúsculas iniciales, completar palabras (competencias), tildes (teoría crítica), etc.

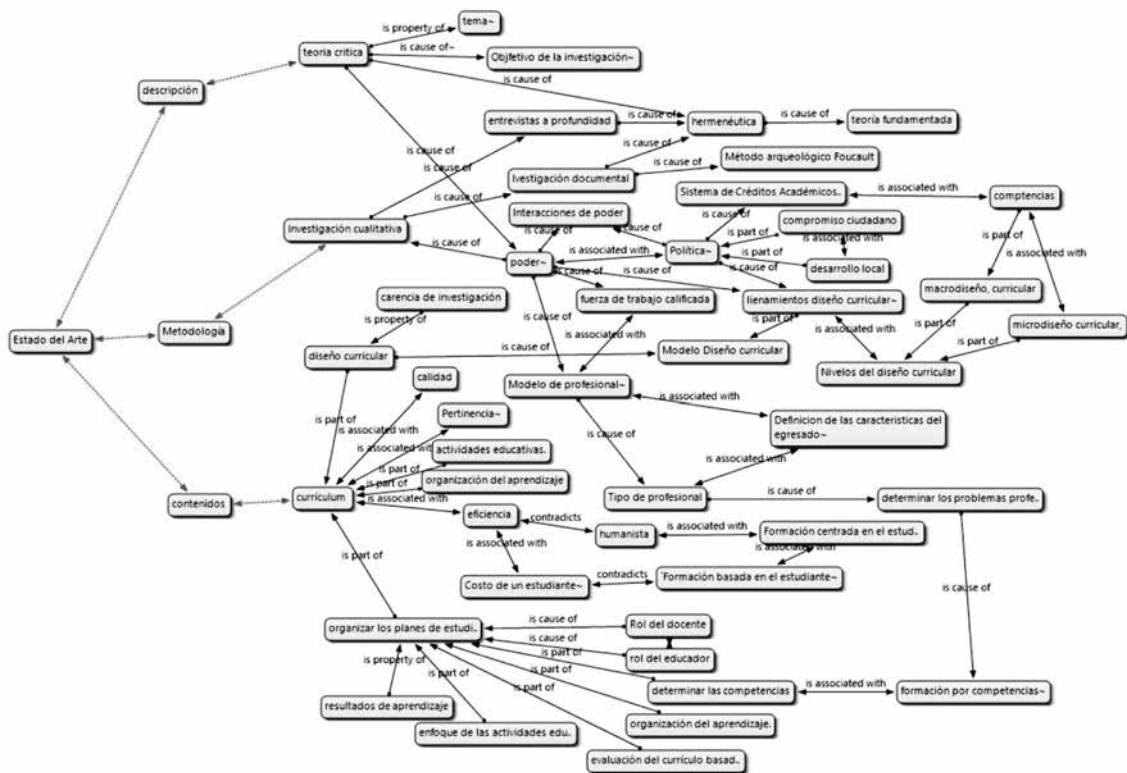


Figura 1. Red Semántica: Estado de la Cuestión

Conclusiones

A continuación se muestran los resultados y el análisis a cada categoría que componen el estado de la cuestión, a saber, las tendencias en los métodos y las temáticas, en el caso de las fuentes, no se logró precisar una tendencia en fuentes consultadas.

Metodologías halladas

Es de notar que en la pesquisa documental se encontró que predomina la investigación cualitativa; las diversas investigaciones encontradas sobre diseños curriculares se asumen como un proceso de comprensión de un tejido social (Santillán Briceño, Ortiz Marín & Arcos Vega, 2014), o pesquisas documentales, con

diversidad de métodos, que van desde entrevistas a profundidad, revisiones y análisis de documentos (normativas, testimonios, libros, artículos), o adaptaciones del método arqueológico de Foucault (Fernández & Ochoa, 2014, p.278).

El anterior predominio se presenta como propuesta de estudio a la influencia de la temática de poder y control emergente en los documentos leídos, por tanto, se emplea la hermenéutica, ya sea para fundamentar teorías o criticar las mismas.

Además, se puede inferir que dichas metodologías apuntan a diversos objetivos, que

tienen que ver con las relaciones del entorno con el diseño curricular como en Cruz Acosta y Barrios Queipo (2014); relaciones de poder, como en Santillán Briceño, Ortiz Marín y Arcos Vega (2014), en Fernández y Ochoa (2014) y en Rodríguez Trujillo (2007); y por supuesto, la aplicación de diversas normativas de agentes externos a la escuela en propuesta de diseños curriculares, como en Schmal & Ruiz Tagle (2008) y en De Zan y Paipa Galeano (2012).

Temáticas

El currículo y su diseño

De la eficiencia a una educación centrada en el estudiante

Con respecto al currículo, se puede enfocar como un dispositivo¹ que sirve como “caja de resonancia”² a las políticas estatales e intereses contextuales de la escuela. Por esta razón, el currículo introyecta ciertas características que denotan las comunidades académicas, sociales y las directrices políticas, a saber, pertinencia, calidad, eficiencia, enmarcadas en la conciencia de la escuela hacia el entorno, como un desencadenante de un desarrollo social, económico, académico y laboral del contexto, es decir, la escuela no solo obedece a un entorno global, sino también debería hacer una oferta formativa “de acuerdo con las necesidades locales” (Cruz Acosta & Barrios Queipo, 2014, p.7).

1 Dispositivo “hace referencia a la implementación de un sistema o aparato que tiene una función práctica y un propósito específico” Fuente especificada no válida. Al currículo al ser un conjunto de objetos con un fin determinado por un o unos sujetos, se le puede llamar dispositivo.

2 Por utilizar la analogía de Castro-Gómez Fuente especificada no válida. A propósito de la definición de Foucault sobre los dispositivos.

Por otro lado, se concibe un currículo eficiente en la optimización del recurso local y humano; se empodera a los gestores locales en el momento de la planeación curricular en la búsqueda de “servicios eficientes” (Cruz Acosta & Barrios Queipo, 2014, p.5), situación que es reconocida por Fernández y Ochoa (2014, p.2) al señalar la incidencia de las “reformas de tipo legislativo en la enseñanza” en los procesos de diseño curricular, que dimanen de las exigencias contextuales de la situación histórica y política de la escuela, razón por la cual se viene dando un “sistemático perfeccionamiento en la formación de profesionales, tendiente a la elevación constante de la calidad” (Alpizar Miuni, 2008, p.70) en procesos de desarrollo curricular.

La anterior eficiencia, en el caso del diseño curricular, ha generado procesos didácticos como la investigación, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, las técnicas de debate y las simulaciones; los procesos que son sugeridos por Alpizar Miuni (2008) como respuesta al cambio curricular demandante en la actualidad:

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener un cambio substancial, un cambio que se ha venido gestando en los últimos años y al que la comunidad académica ha respondido con diversos procesos didácticos que se han desarrollado para hacerlo más eficiente (p.77).

Además de la innovación propuesta en el campo de la didáctica, también la eficiencia

supone una mirada administrativa del currículo que incluye el costo de formación de un estudiante: “Hay que conocer cuánto aporta y cuánto se gasta en las aulas anexas, en las prácticas preprofesionales, en las producciones de cada escuela. Qué efectos produce la satisfacción de los empleadores por la formación que se ha logrado” (Cruz Acosta & Barrios Quijano, 2014, p.6); para los autores, la eficiencia se enmarca dentro de la búsqueda de solución a problemas sociales, y la gestión surge como apoyo importante en la optimización de recursos que podrían ser empleados en los proyectos educativos institucionales.

Por tanto, se puede asumir una tendencia en el impacto social del currículo, la pertinencia y la oportunidad de solucionar problemas comunitarios y sociales a partir de la puesta en marcha de la planeación curricular, hecho que está relacionado con la calidad, los estándares y la cobertura educativa; en palabras de Horrutiner (2007, citado por Alpízar Miuni, 2008):

La verdadera calidad es aquella que asegura los mayores niveles de acceso y no la que se alcanza cuando la educación superior se restringe a unos pocos, excluyendo de los estudios superiores a la mayoría de los miembros de la sociedad (p.74).

Así pues, se evidencian diferentes formas de abordar la relación del ser humano y el currículo escolar, que confluyen en la formación centrada en el estudiante, y a su vez oportuna a las demandas contextuales del mismo; en este

sentido, al estudiante se le ve como un sujeto moldeable por la escuela con un fin contextual, puesto que enfoca el currículo “como modelador no solo de la práctica educativa, sino del conocimiento, corresponde a un tipo de ser humano ajustable al contexto en el que la economía apabulla todos los ámbitos disciplinares” (Fernández & Ochoa, 2014, p.294); sin embargo:

Las Universidades en América Latina, exigen de una visión que nos aleje de las paradojas de una globalización neoliberal que promueve la formación de profesionales con capacidades para avanzar en el mundo del mercado laboral y la competencia, sin otra motivación que el éxito personal, desligados totalmente de un compromiso ciudadano, humanista y solidario (Alpízar Miuni, 2008, p.70).

Por consiguiente, emerge la necesidad de pensar en una educación centrada en el estudiante; y términos como competencias, estándares y demás, se repiensen desde una organización del aprendizaje.

Organización del aprendizaje

Otra tendencia evidenciada en la pesquisa documental realizada, tiene que ver con la organización de los aprendizajes basados en la formación por competencias, reconociendo que dicho término (competencia) “resulta sin lugar a dudas controvertido y sus implicaciones en el orden conceptual, metodológico y técnico; llevan a no pocos estudiosos y a muchos directivos universitarios a enfocar con cautela las

directrices para su adecuada implementación en nuestros días” (Alpízar Miuni, 2008, p.71); en particular, se asume como una “combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado” (Irigoin & Vargas, citados por Alpízar Miuni (2008); esta tendencia ausculta nuevos roles asumidos por los estudiantes, tales como la responsabilidad en su propio aprendizaje, el fortalecimiento de las habilidades necesarias para el trabajo colaborativo y participativo, la conciencia y responsabilidad social, y una reflexión profunda de su quehacer profesional y personal de sí mismo.

Aceptando este alcance, se observa que debe haber un cambio también en el rol del docente, quien planea y diseña experiencias necesarias para que el estudiante logre las mencionada habilidades; por tanto, se nota una tendencia a ver al docente como facilitador, motivador, guía y ayudador.

Se evidencia también el crecimiento en las modalidades de formación distintas a las tradiciones, tales como B-Learning³, M-Learning⁴ y virtuales; diversificación en las ayudas didácticas de apoyo; generación de currículos más especializados en problemas específicos del contexto; surgimiento de cursos flexibles; y mayores regulaciones del Estado.

3 B-Learning (Blended Learning): Formato educativo en donde los programas presenciales se apoyan con actividades virtuales o combinaciones de virtualidad-presencialidad.

4 M-Learning (Mobile Learning): Formato de actividades educativas que se diseñan para los dispositivos móviles.

Así pues, la pertinencia del currículo es un factor decisivo en la construcción de currículos, las modalidades y los roles que juega cada participante en el proceso educativo.

Otro punto evidenciado en la organización de los aprendizajes es lo que tiene que ver con la determinación de las competencias, lo que se hace reiterativo en los diseños curriculares y que son valoradas socialmente (Santillán Briçño, Ortiz Marín & Arcos Vega, 2014).

Las competencias y la formación de profesionales

Para Alpízar Miuni (2008) el enfoque de formación por competencias va ganando aceptación en el campo del diseño curricular, dado que existe una facilidad de adaptación de este enfoque a las exigencias contextuales de cada escuela; es así como se puede armonizar con los perfiles de un egresado con “compromiso ciudadano, humanista y solidario” (p.70). Sin embargo, es de reconocer que el término competencia es controvertido en varios espacios educativos y académicos, por lo que es necesario tomar con cautela el término, con una visión clara de la filosofía institucional.

Como lo señala el anterior autor, y hablando acerca de declaraciones de la UNESCO con respecto a desarrollo sustentable:

Tales afirmaciones interpretadas hoy en las bases que sustentan los principales programas para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la Educación Superior en la América La-

tina, sitúan a la visión curricular de Formación por Competencias, entre las principales tendencias en las que se sustentan los proyectos de Reforma Curricular que emprenden la mayoría de las universidades de la Región al influjo constante en la elevación de las exigencias que la sociedad impone a la Universidad Contemporánea (Alpízar Miuni, 2008, p.70).

Por lo anterior, es necesario entonces determinar en primera instancia los problemas profesionales como la expresión de la “necesidad de la intervención del profesional en una situación dada y sea capaz de transformarla” (Cruz Acosta & Barrios Queipo, 2014, p.10), para comenzar una descripción de la profesión misma, asunto que incluye respuestas a lo que es la profesión, lo que resuelve, aquello de lo que se ocupa, lo que persigue, las relaciones que se dan, los campos de acción del profesional y las condiciones dadas en el desarrollo de las mismas (Cruz Acosta & Barrios Queipo, 2014), a lo que se llama “caracterización de la profesión”.

De acuerdo con Cortijo et al. (1994); CEPROF (1995); Patiño et al. (1996); Barrios et al. (1998); Cejas (2001); Forgas (2003); Abreu (2004); Barrios (2005); Torres (2008); Sosa (2012), citados por (Cruz Acosta & Barrios Queipo, 2014); se observa que existe relación entre la anterior descripción y el tipo de profesional que se desea en la definición de las características del egresado y del profesional, y en lo valorativo, formativo, estético y ético, lo que potenciará la formación de trabajadores califi-

cados “en correspondencia con las demandas actuales y el desarrollo del país, para lo cual es preciso corregir las deformaciones que hoy presenta la estructura de la formación de especialistas de nivel superior, técnicos de nivel medio y obreros calificados” (VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, Lineamiento No. 172, citado por Cruz & Barrios, 2015).

Entonces, la formación por competencia ha abierto las posibilidades de cualificación laboral y por ende, del desarrollo del país, pensamiento que es convergente con Cruz y Barrios (2015), Fernández y Ochoa (2014) y Alpízar Miuni (2008).

Finalmente, con las tendencias anteriormente expuestas, se evidencia también un campo dispuesto para el control desde un Sistema de Créditos (Alpízar Miuni, 2008), pues como señalan Santillán Briceño, Ortiz Marín y Arcos Vega (2014), “el currículum es esencial y sustancialmente un espacio de luchas de poder” (p.9), en el marco de que el Estado concibe la educación como un dispositivo de construcción de él mismo (Fernández & Ochoa, 2014, p.282).

Diseño curricular

Santillán Briceño, Ortiz Marín y Arcos Vega (2014), conciben el diseño curricular como el resultado de relaciones de poder entre académicos; para Fernández y Ochoa (2014) es un conjunto de procesos, y en palabras de Schmal y Ruiz-Tagle, incluye a partir del perfil profesional basado en competencias asociadas,

“a) identificación de los módulos; b) secuenciación de los módulos; c) estructuración de los módulos; d) revisión de los módulos; e) revisión del currículo, y f) construcción del *syllabus*” (2008, p.147).

La construcción de un currículo

Existen varias miradas para la puesta en marcha de un diseño curricular, a continuación se muestran las tendencias encontradas.

Por niveles

El currículo se puede organizar teniendo en cuenta niveles de diseño; en el caso concreto, un macro diseño, un meso diseño y un micro diseño; así lo plantean Cruz y Barrios (2015), quienes asumen el macro diseño como un “proceso mediante el cual se construyen el modelo del profesional y el plan de estudio y los programas de asignaturas correspondientes” (p.11); un micro diseño como otro proceso que propicia “la adaptación de los planes de estudio y las asignaturas a cada escuela y especialidad, cuestión esta que no ha sido sistematizada adecuadamente y que ha llevado reiteradamente a criticar el carácter rígido del diseño curricular que se aplica” (p.11); y un nivel mesocurricular que dependería de las instancias necesarias para pasar del nivel macro al micro.

Enfoque de procesos

Desde un visión técnica y escribiendo desde el campo de la ingeniería, De Zan y Paipa Galeano (2012) suponen el currículo como un sistema sometido a un proceso administrativo de gestión:

que incluye la capacidad de diseño de un currículo basado en el enfoque de procesos de planeación y de poner en marcha el proyecto pedagógico que define qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes. En otras palabras, se habla de diseño del currículo y su administración. (p.25)

Este proceso se evidencia en las implicaciones de planificación, organización, regulación y control del modelo curricular que los autores De Zan y Paipa Galeano (citando a González, 2000) consideran que todo proceso de gestión curricular debería tener.

En particular, se propone un sistema con siete elementos, a saber:

Entradas: Se levanta información sobre los admitidos en el programa, de tal manera que se pueda perfilar al estudiante, también se da cuenta de los recursos físicos, financieros y humanos.

Salidas del proceso: Evidenciadas por el impacto de los egresados en el contexto.

Principales actividades: Contienen los subprocesos de formación que involucran a los docentes, estudiantes y recursos.

Recursos: “Concretamente los componen aulas, laboratorios, recursos bibliográficos e informáticos y en general todos los procesos de apoyo que facilitan y hacen eficiente el proce-

so formativo” (De Zan & Paipa Galeano, 2012, p.30).

Clientes del proceso: Son todos los que participan del “desarrollo del proceso formativo”, teniendo en cuenta que el estudiante es el principal ente del proceso.

Responsables del proceso: Son los directivos o administradores del programa.

Indicadores del proceso: Se enlistan todos los indicadores de cada proceso y subproceso del sistema.

Los aportes de los autores De Zan y Paipa Galeano (2012) se resumen en la Figura 2:

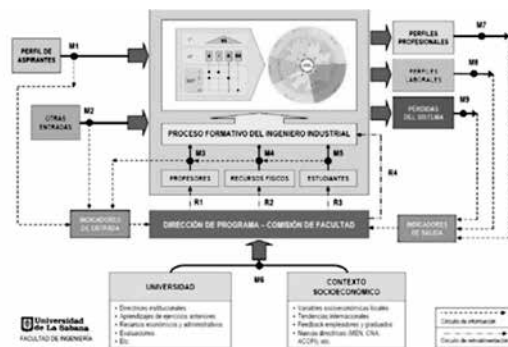


Figura 2. Modelo curricular desde el enfoque por procesos
Fuente: De Zan y Paipa Galeano (2012)

Modelo IPT (Instructional Performance Technology)

Chyung, Stepich y Cox (2006), proponen un modelo de seis etapas, enmarcado en un contexto de generación de resultados basados en el desempeño (ver Figura 3):

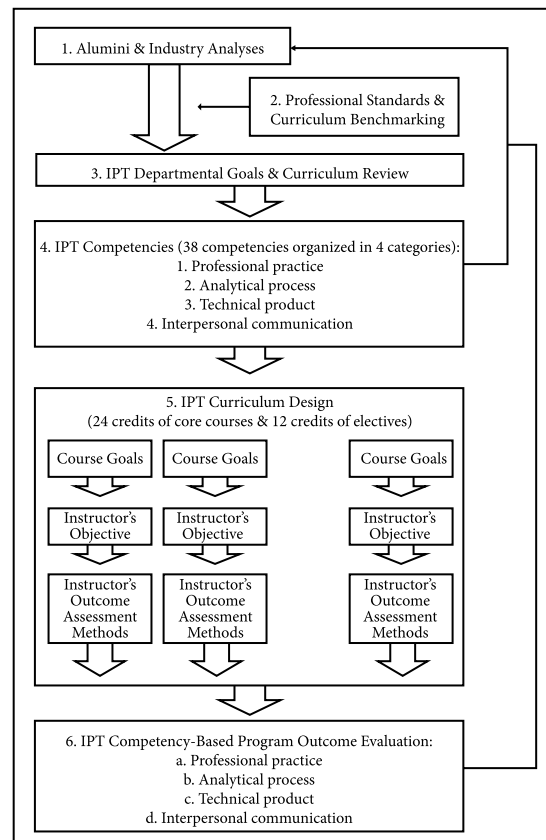


Figura 3. Information and Performance Technology (IPT)
Fuente: Chyung, Stepich y Cox (2006)

En la Etapa 1 se realiza un análisis de la industria y la academia, evalúan constantemente las competencias desarrolladas en los egresados y las necesitadas por el mundo laboral, lo que facilitaría la inserción del egresado en el mundo laboral.

En la Etapa 2 se analizan y establecen los estándares profesionales a partir de una comparación minuciosa de diferentes propuestas curriculares universitarias.

En la Etapa 3 se establecen los objetivos de instrucción por alcanzar por parte de la insti-

tución, partiendo del análisis realizado en la etapa anterior.

En la Etapa 4 se determinan las competencias categorizadas en: “a) práctica profesional, b) procesos analíticas, c) productos técnicos, y d) comunicaciones interpersonales” (Schmal & Ruiz Tagle, 2008, p.151).

En la Etapa 5 se proponen los módulos instruccionales a partir de las competencias determinadas anteriormente, incluyendo las actividades, los temas, los objetivos y su evaluación.

En la Etapa 6 se evalúan el currículo a partir de la práctica profesional, el proceso analítico, el producto técnico y la comunicación interpersonal.

Modelo Basado en el Proceso DACUM (Developing A CurrulUM)

Schmal y Ruiz-Tagle (2008), proponen un diseño curricular orientado hacia las competencias; dicha propuesta está basada en el taller DACUM, procesos sugeridos en la Universidad de Talca y desarrollados en Estado Unidos; al igual que los anteriores, propone un diseño por fases, seis en total:

Fase A. Partiendo de competencias planteadas por el mercado laboral, se asocian las competencias que se encargarán de desarrollar cada competencia determinada.

Fase B. Se organizan los módulos por secuencias determinadas por asuntos prácticos, tales como los tiempos, los temas, la complejidad de los mismos y otros.

Fase C. Se estructuran los módulos a partir de los contenidos, las actividades, los recursos y los tiempos; además, se evalúan dichos módulos para delimitarlos y realizar los cambios pertinentes, antes de formalizar su publicación.

Fase D. Se analizan las relaciones de los módulos y su correspondencia con las competencias.

Fase E. Se evalúan los planes de curso, examinando si lo propuesto en el plan de curso es suficiente para el desarrollo de las competencias.

Fase F. Se organizan en documentos las unidades de aprendizaje, los temas, los recursos y los tiempos de formación.

Dicha caracterización se puede resumir en la Figura 4:

Diseños curriculares al servicio del contexto

Como se ha evidenciado hasta el momento, los diseños curriculares planteados parten de agentes externos a los estudiantes, tales como el mercado laboral, políticas locales, perfiles ocupacionales y demás. También se ha logrado mostrar que la estandarización en la educación

superior es una tendencia global, y cada vez más países adoptan modelos curriculares basados en competencias y créditos académicos, rescatando el control y la hegemonía en la planeación curricular de las escuelas.

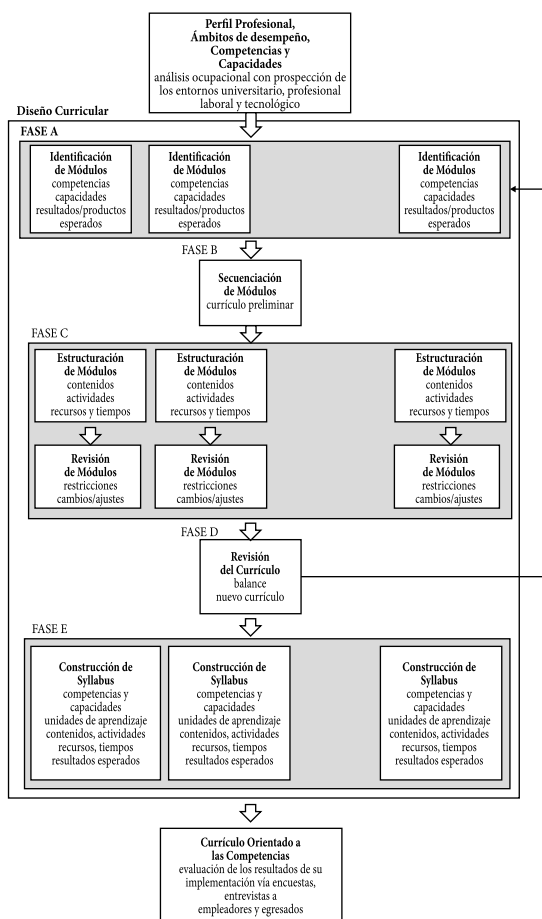


Figura 4. Currículum basado en competencias
Fuente: Schmal y Ruiz-Tagle (2008)

Por último y concordando con Fernández y Ochoa (2014), hacen falta investigaciones sobre los currículos como objeto de estudio, específicamente en las tendencias de diseño curricular, impactos del mismo y propuestas emergentes en los mismos.

Referencias bibliográficas

- Alpízar Miuni, J. L. (2008). ¿Profesionales competitivos o competentes? I. visión Curricular. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(2), 70-83.
- Arana Palomino, W. (2017). Hacia una definición de currículo en una institución superior de educación adventista: Una revisión crítica de diferentes posturas curriculares. *Enfoques*, 29(1), 1-24. ISSN 1669-2721.
- Barbosa Chacón, J., Barbosa Herrera, J. & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta meteorológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 27(61), 90
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Cambridge Massachusetts, Estados Unidos de Norte America: The Riverside Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Caro Gutiérrez, M. A., Rodríguez Ríos, A., Calero, C., Fernández Medina, E. & Piattini, M. (2005). Análisis y revisión de la literatura en el contexto de proyectos de fin de carrera: Una propuesta. *Revista Sociedad Chilena de la Computación*, 6(1). Recuperado el 18 de julio de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/251671565_Analisis_y_revision_de_la_literatura_en_el_contexto_de_proyectos_de_fin_de_carrera_Una_propuesta

- Chyung, S. Y., Stepich, D. & Cox, D. (2006). Building a Competency-Based Curriculum Architecture to Educate 21st-Century Business Practitioners. *Journal of Education for Business*, 81(6), 307-314. doi:10.3200/JOEB.81.6.307-314
- Cruz Acosta, Y. D. & Barrios Queipo, E. A. (abril-junio de 2014). El Diseño Curricular en la Educación Técnica y Profesional en su Relación con el Desarrollo Local. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(2), 247-258.
- De Zan, A. T. & Paipa Galeano, A. (2012). Elementos de diseño de un currículo basado en el enfoque de procesos. *Revista Educación en Ingeniería*, 7(14), 22-34. Recuperado el 4 de mayo de 2017, de <https://www.educacioningenieria.org/index.php/edi/article/view/239>
- Dewey, J. (1902). *Child and the Curriculum*. Toronto: The University of Toronto Press.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, O. L. & Ochoa, J. C. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las Ciencias Sociales escolares en Colombia (1970-2010). *Revista Virajes*, 16(2).
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G., & Poggi, M. (1992). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Giméno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal S.A.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 165-179.
- Pérez Gómez, J. & Gimeno Sacristán (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Remedi, E. (1988). Racionalidad y Currículo. Deconstrucción de un modelo. En M. Landesman, *Curriculum. Racionalidad y conocimiento* (pp. 143-157). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Restrepo Mesa, M. C. & Tabares Idarraga, L. E. (2000). Métodos de Investigación en Educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 21. Recuperado el 18 de julio de 2017, de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Restrepo-MC.-Tabares-LE.-M%C3%A9todos-de-investigaci%C3%B3n-1999.pdf>
- Rodríguez Trujillo, N. (2007). Diseño curricular basada la sistematización de consultas: el caso del estado Amazonas. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 261-286. Recuperado el 03 de mayo de 2017, de . Recuperado en 03 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200005&lng=es&tlng=es.
- Santillán Briceño, V. E., Ortiz Marín, Á. M., & Arcos Vega, J. L. (2014). El poder en el diseño curricular el caso de la facul-

- tad de Ciencias Humanas de la Universidad Baja de California. *Culturales*, 2(1), 251-254. Recuperado el 02 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912014000100011&lng=es&tlng=es
- Saylor, J. & Alexander, W. (1970). *Planeamiento del currículo en la escuela moderna*. Argentina: Troquel.
- Schmal, R. & Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniería. Revista Chilena de Ingeniería*, 16(2), 147-158.
- Schvarstein, L. (2000). *Aportes para el debate curricular*. Buenos Aires: Dirección de Educación Superior.
- Scribano, A. O. (2008). *La investigación social cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Londres: Morata.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del currículum. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Trainer, J. A. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del siglo XXI. *Revista Educación*, 37(1), 161-178. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564008>
- Westbury, I. (2003). *Evaluating a national curriculum reform*. University of Illinois at Urbana - Champaign.