

EL CURRÍCULO INTEGRADO EN EL MODELO DE UNIVERSIDAD ORGANIZADO EN DEPARTAMENTOS, PROGRAMAS Y FACULTADES LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Raúl Ancízar Munévar Molina^{*}

Josefina Quintero Corzo^{}**

Juan Carlos Yepes Ocampo^{*}**

Darío Antonio Mejía Pardo^{**}**

I. CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Con el propósito de abordar racionalmente el mundo del currículo universitario y fundamentar una propuesta de modelo curricular, se revisaron las siguientes consideraciones, extractadas y adaptadas del marco teórico de la educación.

- El currículo debe convertirse en objeto de estudio desde todas las perspectivas posibles con el fin de hacerlo pertinente, comprometido socialmente, proactivo y satisfactor de necesidades y requerimientos de todo orden, de manera que la sociedad aprenda de la universidad y ésta tenga la capacidad de responderle a la sociedad desde el conocimiento.
- La conceptualización, acaso la fase mas compleja del proceso, debe ser desarrollada de manera organizada y participativa para cumplir con el requisito de que los currículos han de ser construcciones colectivas: Se asume con frecuencia que lo participativo es eminentemente espontáneo e informal y eso —además de no ser cierto— tampoco ha resultado productivo, mientras no se

^{*} Profesor Titular. Departamento de Estudios Educativos. Universidad de Caldas, Colombia. Candidato a doctorado en Ciencias Pedagógicas (Universidad de La Habana, Cuba). Director del Grupo de Investigación: Currículo Universitario, Categoría A Colciencias. Evaluador Par Colciencias.

^{**} Profesora Titular. Departamento Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Colombia. Decana de Artes y Humanidades. Doctora en Educación (Universidad de Antioquia). Directora del Grupo INACMES, Categoría A Colciencias. Evaluadora Par Colciencias.

^{***} Profesor Asociado. Departamento Estudios Educativos. Universidad de Caldas, Colombia. Ex-decano de Artes y Humanidades. Integrante del Grupo de Investigación Currículo Universitario, Categoría A Colciencias. Evaluador a Par Colciencias.

^{****} Profesor Asociado. Departamento Estudios Educativos. Universidad de Caldas, Colombia. Ex-rector de la Universidad de Caldas. Integrante del Grupo de Investigación Currículo Universitario, Categoría A Colciencias. Evaluador Conaces.

asuma el desarrollo curricular como un proceso suficientemente claro y coherente, efectivamente participativo e investigativo, y que desarrolle políticas institucionales soportadas en un profesorado cualificado y comprometido social y académicamente.

- Las acciones curriculares que se adelantan, generalmente se toman al margen de un marco institucional, que defina y tipifique el hombre y la mujer que se quieren formar, la sociedad que se desea lograr, la identidad cultural que se aspira consolidar o recuperar, y las metas por las cuales hay que trabajar. En consecuencia, es necesario entender el currículo como un tema de reflexión, estudio e investigación.
- No existe en realidad una continuidad de propósitos y en la mayoría de los países de la región latinoamericana se avanza por pálpitos, por impulsos desordenados que tienen una vida fugaz, y están condicionados a la duración y el interés de las administraciones de turno.
- Producto de la denominada “Taylorización del proceso curricular”, y de la Tecnología Educativa, de influencia marcada en los países de la Región latinoamericana (básicamente a través del diseño instruccional), se concibe que la acción curricular únicamente hace referencia a la formulación de objetivos, selección de contenidos, definición de actividades de alumnos y de profesores y rigidez en la evaluación.
- De acuerdo con los planteamientos de Bernstein, se acepta la existencia de una “clasificación fuerte”, que distingue y caracteriza a los que producen cultura, los que transmiten cultura y los que adquieren cultura. El docente universitario es percibido generalmente como integrante de una sola de tales categorías, o como un apéndice del proceso curricular y no como un elemento en, desde, y dentro del conocimiento.
- La actual “cultura curricular” latinoamericana favorece el modelo académico de colección, enciclopédico, atomizado a través de asignaturas o micropoderes, que impide cualquier pretensión de formación integral, toda vez que la cultura occidental y cotidiana, prefiere en general los compartimentos y desconfía de las ventanas, los puentes y los vasos comunicantes.

- Al privilegiar la cultura disciplinaria como el dispositivo por excelencia, se excluyen otras formas de saber, mostrando como resultado una educación desarticulada que reafirma el proceso de fraccionamiento que se adelanta a través de la educación. No existe una educación integral ni integradora que responda a los proyectos culturales básicos.
- procesos universitarios se sustentan en la autoridad incuestionable del profesor, y descansan en la exposición oral tradicional, evidenciando un énfasis marcado en la enseñanza, mientras se soslaya toda la problemática inherente al aprendizaje; marginado lo cognitivo, quedan también cerradas las opciones para el abordaje de problemas mediante el pensamiento complejo. En este escenario, las expectativas y derechos de los alumnos son ignorados, porque se maneja un concepto genérico de “estudiante”. Los estudiantes “todos” son iguales y se enmarca fuertemente la relación docente-estudiante, donde los roles están definidos y las relaciones se mueven dentro de un contexto donde el maestro tiene el máximo de control y poder, y en donde la verticalidad en la relación profesor-alumno es lo que prevalece significativamente.
- Cuestionar sin más la profesionalidad y solvencia académica del personal docente, no le hace justicia a la realidad; no obstante, la actual estructura curricular hegemónica propicia un desempeño aislado y fraccionado; el individualismo y la competencia personal son fomentados por las estructuras curriculares rígidas y jerarquizadas, por no mencionar mecanismos de promoción que emergen desde la normatividad estatal. No existen ejes de integración ni puentes de acercamiento, a pesar de saber que la acción docente se mueve en ambientes finamente diagonalizados por la concurrencia de micropoderes.
- En este orden de ideas, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son ideales por conseguir, labor que no se ve favorecida, pues cuando se legitima la dispersión y el trabajo desintegrado, se debilita la posibilidad de constituir auténticas comunidades académicas.
- Con relación a una de las funciones básicas de la universidad en la dinámica curricular en los sistemas educativos latinoamericanos, es importante señalar que la investigación no es un elemento central, colocando en una posición cuestionable las alusiones a la calidad y excelencia del proceso mismo.

Afirmar que el desarrollo, impulso y consolidación de una estructura investigativa coherente con los propósitos regionales, nacionales e institucionales en materia educativa, debe ser asumido como tarea central en la reorientación del proceso educativo, es reconocer la carencia de tal estructura.

- La evaluación, como proceso inherente a todo desarrollo educativo, ha sido marginada en el proceso curricular quizá por influencia heteronómica, derivada de la fuerza de la normatividad; se ha caracterizado por ser un proceso intermitente, que propicia un ambiente favorable a la improvisación y el eventualismo, y abre espacios a la mediocridad. La cultura evaluativa no ha podido ser introyectada como un proceso connatural al quehacer académico; se considera que se debe evaluar porque “algo anda mal”; finalmente, el carácter punitivo que acompaña al proceso evaluativo, no ha permitido entender su importancia como estrategia administrativa de acompañamiento, que favorece la verificación y el control de todo proceso curricular.
- En síntesis, la construcción de un Currículo Integrado para la Educación Superior, no sólo debe responder a la urgencia de una reconstrucción de lo conceptual, de lo teórico y operativo del campo curricular, sino al replanteamiento de las viejas técnicas y dinámicas para que sean trabajadas coherentemente con los objetivos planteados por la acción educativa. En tal sentido, es menester superar el esquema del currículo agregado, para favorecer estructuras curriculares con criterio de integralidad.

II. EL CURRÍCULO EN LA PLANIFICACIÓN Y LOS MODELOS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Como planificación, el currículo conduce a que se planteen acciones, medios y fines que guían la labor educativa. Se llama planificación a lo que ocurre antes, y se verifica después de la acción. El diseño hace parte de la planificación y consiste en guiar la práctica a través de una guía para la acción que se desea desarrollar, y es un modo o sistema ordenado de actuación frente a una realidad concreta, que se desea mejorar.

El diseño curricular tiene dos componentes: en primer lugar, los elementos y el plan que presenta el documento en que se formaliza el currículo, y en segundo lugar, el

modo en que deben organizarse las diversas partes del currículo, especialmente en cuanto a sus contenidos culturales.

Todo diseño curricular deberá contener al menos:

- Enunciados sobre las intenciones para el uso del currículo, como guía en la planificación de estrategias.
- Enunciados que den cuenta de los objetivos de la institución educativa, para la cual ha sido diseñado el currículo.
- Un cuerpo de contenido curricular para la realización de los objetivos o intenciones.
- Enunciados sobre el sistema de evaluación, para determinar el valor y la efectividad del currículo y del sistema institucional.

Los diseños curriculares conducen a la definición y configuración de modelos curriculares que se asumen como dispositivos de orden teórico-práctico para alcanzar propósitos formativos. Entre los más destacados se encuentran:

- **Modelos Tecnológicos.** Basados en los componentes del currículo, con carácter normativo y prescriptivo. Entre estos modelos sobresale el de R.W. Tyler, también denominado modelo por objetivos, racional, o modelo medios-fines. Para estos modelos es preciso clarificar ideas sobre la educación, tener presente la psicología del aprendizaje y contar con las necesidades e intereses de los estudiantes. Se parte del supuesto según el cual, al determinar con claridad los objetivos, se concreta el tipo de educación que se desea. La propuesta de Tyler incluía:
 - El diagnóstico de las necesidades.
 - La formulación de objetivos.
 - La selección de contenidos.
 - La organización de los contenidos.
 - La selección de las experiencias de aprendizaje.
 - La organización de las experiencias.
 - La determinación de aspectos, procesos y medios de evaluación.
- **Modelos deliberativos.** Basados en la reflexión del docente. Entre ellos se mencionan, el modelo práctico de J.J.Schwab, el naturalista de D.F. Walker, y el del proceso educativo de L. Stenhouse.

El modelo práctico de Schwab fue propuesto por este autor, frente a los modelos basados en resultados y se fundamenta en que la función del diseño es deliberar sobre los principios que guían la acción en una situación específica. Es el grupo encargado del desarrollo curricular, el mejor capacitado para diagnosticar y resolver los problemas relacionados con el currículo. Tanto la pedagogía como el currículo se desarrollan en un contexto social concreto, influenciado por patrones y valores sociales y culturales. El trabajo de los investigadores se enruta a la descripción y el análisis, ponderando factores fundamentales como alumnos, profesores, entorno y materias de enseñanza-aprendizaje, al igual que la influencia de las normas en el proceso.

Sobresale en este modelo el hecho que para organizar los contenidos de las materias de enseñanza se propone tener en cuenta la estructura sustantiva (conceptos disciplinares) y la estructura sintáctica (los métodos que utiliza para producir conocimiento) entendiendo la relación dialéctica entre ambas.

El modelo naturalista de D.F. Walker, propuesto en 1971, es de carácter descriptivo, surgido de la planificación en la práctica, con tres fases no jerarquizadas:

- Plataforma: conjunto de creencias, concepciones, teorías, fines de la educación e imágenes de la enseñanza.
- Deliberación: elaboración y toma de decisiones sobre la acción a desarrollar, considerando argumentos, contexto y datos disponibles.
- Diseño: soluciones aceptadas después de discusión, las cuales culminan en elaboración de materiales de enseñanza y creación de escenarios educativos.

El modelo del proceso educativo: según L. Stenhouse, un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un objetivo educativo, de tal manera que quede abierto a discusión crítica y pueda ser llevado a la práctica. Se apoya en los siguientes principios:

- Las cuestiones relacionadas con los fines no pueden separarse de las referidas a los medios.
- El valor de las actividades humanas radica en sus cualidades intrínsecas.
- Las actividades se justifican por sus fines intrínsecos, y no se refieren a objetos observables.

- La acción racional procede de la deliberación práctica. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con los estudiantes a través del diálogo y no de la instrucción.
- Modelos críticos. Parten de las ideas de W. Carr y S. Kemmis según las cuales una ciencia social crítica busca ofrecer a los sujetos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados, y cómo erradicarlos de modo que se posibilite la búsqueda de sus verdaderas metas. Un modelo crítico desarrollado por S. Kemmis y R. McTaggart, toma como estrategia la investigación-acción; el proceso parte de cuestiones como: ¿qué está sucediendo?, ¿en qué sentido esto es problemático?, ¿qué puedo hacer yo al respecto?; a partir de estas preguntas se pone en marcha el ciclo de planificación-acción-evaluación. Éstas son las fases, en términos generales:
 - Reflexión inicial sobre la situación, a la luz de la preocupación temática.
 - Reconocimiento.
 - Planificación.
 - Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona.
 - Reflexión.

III. A. LA REFORMA CURRICULAR EN LOS PLANES DE ESTUDIO:

Se presenta a continuación las respuestas a diferentes consultas sobre planes de estudio y reformas curriculares

¿La estructura de los planes de estudio de los programas de su Facultad, corresponde a lo normatizado en el PEI y el documento de "Reforma curricular?"

FACULTAD	SÍ	NO
Artes y Humanidades	X	
C. Agropecuarias	X	
C. Exactas y Naturales	X	
C. para la Salud	X	
C. Jurídicas y Sociales	X	
Ingeniería	X	

La percepción generalizada fue estar acordes con el PEI y los lineamientos generales de la reforma curricular. La totalidad de los Programas académicos manifiestan estar estructurados con base en el PEI y el documento oficial de Reforma curricular (1998). A pesar de los esfuerzos normativos en el campo

curricular, y lo manifestado por los diferentes programas, es evidente que se desdibuja lo acordado en el PEI, cuando señala que es necesario dotar a los estudiantes de las herramientas idóneas que les garanticen un buen desempeño desde el área de formación general. Se desdibuja cuando se ve que en la práctica, las herramientas básicas han sido ubicadas a todo lo largo de los planes de estudio, y no conservan la impronta de herramientas fundamentales para el aprendizaje (como punto de partida).

¿Cómo se evidencian en los planes de estudio de los programas de su facultad la flexibilidad, contextualización, articulación de saberes y direccionalidad hacia el aprendizaje?

FACULTAD	FLEXIBILIZACIÓN	CONTEXTUA. con entorno	ARTICUL. DE SABERES	DIRECC. APREND/JE
Artes y Humanidades	0.7	0.5	0.5	0.7
C. Agropecuarias	0.7	0.5	0.5	0.5
C. Exactas y Naturales	0.7	0.5	0.5	0.7
C. para la Salud	0.5	0.5	0.5	0.5
C. Jurídicas y Sociales	0.5	0.5	0.5	0.5
Ingeniería	0.5	0.5	0.5	0.5
MEDIA *	0.6	0.5	0.5	0.6

* se opera con base 1.0

La percepción de flexibilización curricular se orientó fundamentalmente a la disminución o supresión de prerrequisitos, requisitos y correquisitos, y a la presentación de opciones de profundización, horarios de clase ampliados y autodirección en el Plan de estudios.

Sólo dos facultades direccionan sus procesos académicos hacia el aprendizaje en más de un 50 %.

La contextualización del currículo se hace atendiendo demandas del entorno, lo cual ocurre en un 50 % de los casos.

La articulación de saberes se realiza mediante procesos de interdisciplinariedad y trabajos por núcleos, en un 50 % aproximadamente.

¿El sistema de certificación de la actividad académica de los estudiantes, a través de créditos, cómo se aplica en su facultad?

FACULTAD	APLICA	NO
Artes y Humanidades	X	
C. Agropecuarias	X	
C. Exactas y Naturales	X	
C. para la Salud	X	
C. Jurídicas y Sociales	X	
Ingeniería	X	

Los Programas en su mayoría afirman estar aplicando el sistema de certificación por créditos con base en el documento oficial de la reforma curricular. No obstante, se seguían esperando por entonces los lineamientos del Consejo Académico sobre el particular. Algunos Programas manifiestan no tener claridad sobre el asunto de los créditos académicos.

¿En qué proporción se aplica la Nuclearización en los programas de su facultad?

FACULTAD	% APLICACIÓN *
Artes y Humanidades	1.0
C. Agropecuarias	0.5
C. Exactas y Naturales	0.5
C. para la Salud	0.5
C. Jurídicas y Sociales	1.0
Ingeniería	0.5
Media	0.6

* se opera con base 1.0

La nuclearización, cuando se aplica, se hace por temas y/o problemas y asignaturas, principalmente en los niveles de profesionalización y profundización.

¿Cuáles estrategias evaluativas se aplican en los programas de su facultad?

FACULTAD	ESTRATEGIAS EVALUATIVAS
Artes y Humanidades	Por logros y competencias
C. Agropecuarias	Por objetivos y por logros
C. Exactas y Naturales	Por objetivos y por logros
C. para la Salud	Por objetivos
C. Jurídicas y Sociales	Por objetivos y por logros
Ingeniería	Por objetivos y competencias

La estrategia evaluativa del rendimiento académico de los estudiantes, sigue siendo de corte tradicional y se aplica generalmente por objetivos, aunque también por competencias y por logros, a pesar de reconocer un bajo nivel de conceptualización en estos últimos por parte de los profesores que lo aplican.

¿Dónde se aplica la investigación como medio para producir conocimiento en los programas de su facultad?

FACULTAD	FORMA DE APLICACIÓN
Artes y Humanidades	Transdisciplinar
C. Agropecuarias	En asignaturas
C. Exactas y Naturales	En asignaturas
C. para la Salud	En asignaturas
C. Jurídicas y Sociales	En núcleos- transversal
Ingeniería	En asignaturas y núcleos

La investigación se aplica sobre todo en asignaturas, pero se establece propositivamente (como meta) que ésta sea de carácter transversal en los distintos programas. Su aplicación se percibe fundamentalmente monodisciplinar.

¿Cómo se aplica la extensión en su facultad, como medio para impactar el entorno?

FACULTAD	FORMA DE APLICACIÓN
Artes y Humanidades	Programas especiales
C. Agropecuarias	Programas especiales
C. Exactas y Naturales	Programas especiales
C. para la Salud	Programas especiales
C. Jurídicas y Sociales	Transversal
Ingeniería	Transversal

En general, no es clara la aplicación de la extensión desde los planes de estudio, ni es articulada con la docencia en la mayoría de los casos cuando se hace desde los programas especiales.

¿Cómo se evidencia la integralidad y articulación entre docencia, investigación y extensión, en los planes de estudio de los programas de su facultad?

En general, se manifiestan procesos de integración, pero de manera informal y desordenada.

IV. LA FACULTAD FRENTE AL CURRÍCULO INTEGRADO

¿Qué instancia(s) asume(n) la toma de decisiones sobre currículo en su facultad?

En la mayoría de las facultades la toma de decisiones sobre asuntos de orden curricular se propicia sobre la base de acuerdos entre departamentos y directores de programa. Existe una marcada tendencia a conformar subcomisiones o comités curriculares en los consejos de facultad, para atender este tipo de asuntos. Es evidente la necesidad de generar una relación de coordinación entre departamentos y programas, a partir de criterios fundamentalmente académicos, y no tanto administrativos.

¿Qué tipo de relación académica existe entre los departamentos y los programas de su facultad?

En su totalidad, las facultades responden que tales relaciones son primordialmente administrativas y se dan principalmente alrededor de la provisión de servicios docentes.

¿De acuerdo con la misión y la visión de su facultad, qué impronta se quiere para los estudiantes a ella adscritos?

Dentro de la impronta teórica propuesta por los programas, se plantea para sus estudiantes la denominada formación integral y el desarrollo en competencias investigativas.

¿En los planes de estudio de los programas de su facultad, qué evidencias de integralidad existen para dar cuenta de la cohesión y unidad?

FACULTAD	EVIDENCIAS DE INTEGRALIDAD
Artes y Humanidades	No existen
C. Agropecuarias	Sólo parcialmente
C. Exactas y Naturales	Existen en buena medida
C. para la Salud	Son muy escasas
C. Jurídicas y Sociales	Existen en buena medida
Ingeniería	Existen en buena medida

En general, se evidencian esfuerzos hacia la integralidad, principalmente en la estructura nuclearizada para el nivel de profundización, prevista en el actual PEI.

¿Cómo interactúan los departamentos en pro de alcanzar la misión de su facultad?

FACULTAD	INTERACCIÓN ENTRE DPTOS.
Artes y Humanidades	Es muy escasa
C. Agropecuarias	Es muy escasa
C. Exactas y Naturales	Es muy escasa
C. para la Salud	Es muy escasa
C. Jurídicas y Sociales	Es muy escasa
Ingeniería	Es muy escasa

En general, se percibe a la facultad como una unidad administrativa que aglomera departamentos.

¿Cómo interactúan los programas para lograr la misión de la facultad?

FACULTAD	INTERACCIÓN ENTRE PROGRAMAS
Artes y Humanidades	Muy escasa(1)
C. Agropecuarias	Muy escasa(2)
C. Exactas y Naturales	Muy escasa
C. para la Salud	Muy escasa
C. Jurídicas y Sociales	Muy escasa
Ingeniería	Muy escasa

(1) Excepto algunos momentos aislados entre Licenciaturas.

(2) Excepto tareas conjuntas del Departamento de Sistemas de Producción, que involucran dos programas.

La facultad aglomera programas, que en la mayoría de los casos actúan aisladamente.

¿Tiene su facultad escenarios comunes de encuentro académico con otras facultades?

Los escenarios de encuentro entre facultades son de tipo circunstancial, obedecen a problemas coyunturales y no hacen parte de un plan explícito de acción académica concertada.

V. APOYOS PARA LA REFORMA ACADÉMICA EN LA FACULTAD

¿Cómo interviene su facultad en la administración del currículo universitario?

En general, las intervenciones se han dado en mayor o menor grado alrededor de factores acelerantes y retardantes para la adopción de la reforma curricular en las facultades; los principales factores acelerantes que se mencionaron fueron el proceso de acreditación previa y voluntaria al cual se han sometido algunos programas, y la conformación de comisiones, que dentro de los procesos de acreditación y a veces directamente con intención curricular, trabajan alrededor de facilitar el proceso de reforma.

Como factores retardantes se mencionan: desconocimiento de profesores y estudiantes sobre los fundamentos de la reforma curricular, falta de actualización en los procesos de Registro Académico, y ausencia de lineamientos por parte del Consejo Académico para operacionalizar la reforma. Otro factor retardante que se evidencia es el bajo nivel de conceptualización sobre lo curricular.

¿Quiénes han prestado asesoría para la reforma curricular en su facultad?

FACULTAD	INSTANCIAS ASESORAS
Artes y Humanidades	Departamento de Estudios Educativos, Planeación, Decanatura, Vicerrectoría Académica, Of. de Acreditación
C. Agropecuarias	Conferencistas invitados, Of. Acreditación, Dpto. de Estudios Educativos
C. Exactas y Naturales	Vicerrectoría Académica
C. para la Salud	Profesores, Vicerrectoría Académica
C. Jurídicas y Sociales	Vicerrectoría Académica
Ingeniería	Vicerrectoría Académica

¿Qué documentos han sido consultados principalmente?

En general, han sido consultados el PEI, el Plan de desarrollo de la Universidad de Caldas, el documento de reforma curricular de la Universidad y la Ley 30.

¿Internamente, quiénes han participado?

FACULTAD	INSTANCIAS PARTICIPANTES
Artes y Humanidades	Departamentos, programas, decanatura
C. Agropecuarias	Comisión facilitadora de la reforma curricular de MVZ, departamentos y programas
C. Exactas y Naturales	Departamentos y programas
C. para la Salud	Departamentos y programas
C. Jurídicas y Sociales	Departamentos y programas
Ingeniería	Departamentos y programas

¿Qué factores acelerantes han propiciado la reforma?

Se percibe en general que la necesidad de acreditación de los diferentes programas, y los procesos de autoevaluación que les han precedido, constituyen el principal factor acelerante.

¿Qué factores retardantes han afectado la reforma?

FACULTAD	FACTORES RETARDANTES
Artes y Humanidades	Falta de políticas claras y compartidas en materia curricular, desorden en Registro Académico, escasa participación estudiantil, falta de direccionamiento desde el Consejo Académico, falta de disciplina de trabajo académico.
C. Agropecuarias	Falta de políticas claras en lo curricular, desorden en Registro Académico, ausencia de liderazgo en Vicerrectoría Académica y en Decanatura. Rivalidades entre grupos de profesores.
C. Exactas y Naturales	Falta de políticas curriculares claras y desorden en Registro Académico. Indiferencia profesoral y desconocimiento de qué es lo que pretende la reforma.
C. para la Salud	Falta de políticas curriculares claras y desorden en Registro Académico. Indiferencia profesoral y desconocimiento de qué es lo que pretende la reforma.

FACULTAD	FACTORES RETARDANTES
C. Jurídicas y Sociales	Falta de políticas curriculares claras y desorden en Registro Académico. Indiferencia profesoral y desconocimiento de qué es lo que pretende la reforma.
Ingeniería	Falta de políticas curriculares claras y desorden en Registro Académico. Indiferencia profesoral y desconocimiento de qué es lo que pretende la reforma.

¿Qué grado de conceptualización y participación ha tenido el Consejo de Facultad?

FACULTAD	GRADO DE CONCEPTUALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL CONSEJO DE FACULTAD
Artes y Humanidades	Buen grado
C. Agropecuarias	Baja conceptualización y baja participación
C. Exactas y Naturales	Buen grado
C. para la Salud	Buen grado
C. Jurídicas y Sociales	Regular (mediano)
Ingeniería	Regular (mediano)

¿La reforma curricular en su facultad está integrada al plan de desarrollo de ésta, u obedece a otro tipo de exigencias?

En todos los casos manifiestan que la reforma curricular sí está integrada a los planes de desarrollo de las facultades.

¿Qué tipo de coordinación se ha llevado a cabo entre su facultad y la Oficina de Admisiones y Registro Académico, para implementar la reforma?

En general, manifiestan que sí hay coordinación a través de los directores de programa, alrededor de las modificaciones en los planes de estudio y las respectivas codificaciones.

¿Se han actualizado los sistemas de información y comunicación en procura de la puesta en marcha de la reforma curricular?

Las diferentes facultades manifestaron que tales sistemas no han sido suficientemente actualizados.

La relatoría del foro consignó otras conclusiones y resultados, que a pesar de no corresponder exactamente al protocolo utilizado, constituyeron elementos valiosos de diagnóstico para la investigación:

- Aplicación heterogénea y desordenada del proyecto de reforma curricular.
- Las facultades no son entes integradores de sus departamentos y programas académicos.
- Escasa participación estudiantil y profesoral.
- Manejo y aplicación inadecuados de conceptos básicos de la reforma. Por ejemplo: nuclearización.
- Falta de direccionalidad del Consejo Académico en el desarrollo de la reforma curricular.
- Falta de cambio actitudinal de profesores y directivos hacia un favorecimiento de la reforma.
- La acreditación se evidencia como factor acelerante para la reforma.
- Se manifiesta la intención de agilizar el proceso de reforma curricular por parte de profesores y estudiantes, así como de acción liderada desde la administración central.
- A pesar de la heterogeneidad en cuanto a la interpretación de los conceptos, el documento de reforma curricular, febrero de 1999, ha sido tomado como texto guía.
- La comunidad universitaria requiere, dentro de un plan operativo, acompañamiento y capacitación, lo mismo que lineamientos que desarrollen la política curricular.

VI. LA PROPUESTA: UN MODELO DE CURRÍCULO INTEGRADO PARA LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Luego de sistematizar los resultados de la investigación sobre desarrollo curricular en la Universidad de Caldas, y de contrastarlos con la teoría, es evidente que no se ha diseñado la política curricular que desarrolle el PEI tal como fue concebido, y que la situación no ha variado de manera sensible desde el diagnóstico que se hizo en 1995, en desarrollo de un ejercicio de planeación prospectiva con miras al proceso de acreditación.

Persiste una disyuntiva entre dos vocaciones institucionales, pues mientras el PEI explicita su compromiso por una universidad investigadora, la mayoría de recursos se dedican a la docencia, es decir, a la profesionalización. La estructura orgánica

adoptada hace casi una década, que enfatizó en el Departamento como unidad fundamental y espacio dinamizador de las disciplinas para el desarrollo de la investigación, no ha mostrado ser eficaz en estas materias. El crecimiento de la investigación a partir del Departamento ha sido muy pobre y puede afirmarse que los resultados de la misma no han hecho aportes significativos a las disciplinas que allí interactúan, como tampoco han impactado las demás funciones universitarias. Los programas académicos y los departamentos no han tenido armonía funcional para el cumplimiento de sus roles específicos.

Por lo anterior, esta propuesta parte de la persistencia de las fallas curriculares encontradas en 1995:

- “Falta claridad conceptual sobre currículo, el cual sigue siendo asumido como plan de estudio.
- Las funciones de docencia, investigación y extensión están desagregadas del currículo.
- Los programas son rígidos, poco pertinentes y descontextualizados.
- El proceso pedagógico está fundamentado en la enseñanza y no en el aprendizaje.
- Los programas académicos son atiborrados y fragmentados.
- La adopción del proyecto educativo institucional, debe generar las políticas académicas institucionales que direccionen un modelo pedagógico integral, dinámico, flexible, participativo y prospectivo.
- Los currículos son profesionalizantes (sic).
- La construcción del currículo se hace sin la participación democrática de los agentes educativos.” (Universidad de Caldas, 1998).

6.1. Definición de currículo integrado universitario:

Se entiende por currículo integrado al conjunto armónico, articulado, ordenado, dinámico y productivo, de acciones docentes, investigativas y proyectivas que permiten entender la Universidad como un “sistema abierto” que produce, envía, recibe, interpreta y amplifica información, con el fin de armonizar sus dimensiones axiológica y teleológica.

El currículo así concebido contribuye a la formación en valores, métodos y principios de acción, según el estado del arte de cada disciplina o profesión, y propende por la formación integral del estudiante, iluminado por la misión institucional y los objetivos que se haya planteado cada programa académico en particular.

6.2. Tesis centrales de la propuesta:

6.2.1. Visión de la Universidad

Cualquier institución de educación superior que pretenda definir el modelo curricular que mejor le convenga en determinado momento de su evolución histórica, debe resolver claramente si su vocación es investigadora, profesionalizante, extensionista, o una combinación de las tres en diferentes proporciones.

Nuestro modelo plantea que la visión de la Universidad de Caldas sea llegar a ser una institución investigadora, sin abandonar su rol profesionalizante, pero fundamentado en una sólida calidad docente, de tal manera que los logros investigativos sean vivenciados e incorporados a la cotidianidad del desarrollo de las ofertas, con la intención clara de responder a las demandas de los diversos sectores sociales y productivos, dependientes hoy más que nunca de la investigación y del conocimiento.

6.2.2. La intencionalidad pedagógica en el modelo

El proceso formativo de seres humanos conlleva la relación enseñanza-aprendizaje, de tal manera que al momento de explicitar y poner en práctica principios de orden pedagógico en el aula de clase, o en cualquier escenario que adquiera carácter educativo, se pone en evidencia también una estructura, un esquema de pensamiento y acción compartido por una comunidad académica o científica que encuentra en sus postulados soporte válido para comprender, describir, organizar y poner en práctica una intencionalidad educativa. En este sentido, un modelo pedagógico representa una especie de orientador conceptual que resume teóricamente los componentes fundamentales del proceso educativo que caracteriza a una institución determinada y le imprime sello de identidad. Por esta razón, el modelo debe incluir, por lo menos, los siguientes aspectos interrelacionados:

- Rasgos característicos y competencias básicas del egresado (tipo de persona-profesional a formar).
- Procesos didáctico-metodológicos a implementar en el acto formativo.
- Contenidos y experiencias de aprendizaje a privilegiar en el proceso.
- Manejo de tiempos y espacios durante el proceso formativo.
- Roles a desempeñar por los protagonistas fundamentales del acto educativo (estudiantes y profesores).

- Contextualización de la propuesta formativa con base en características sociales, culturales, económicas y políticas del medio.

En tal sentido, para el caso de la Universidad de Caldas, se propone un modelo pedagógico **Reflexivo Transformativo**, cuyos fundamentos se explican a continuación:

Se parte de la denominación **Reflexivo Transformativo**, por cuanto la propuesta remite a profesores y estudiantes a la adquisición de competencias para preguntar, reflexionar, observar, describir, analizar, planificar, actuar, evaluar, tomar decisiones, experimentar, intervenir realidades y escribir. En síntesis, estudiantes y profesores allanan el terreno para que, fundamentalmente estos últimos, construyan y reconstruyan el currículo para mejorar su propia praxis pedagógica. “El currículo se puede mejorar por medio de la investigación-acción y los profesores y otros profesionales son los mejor situados para realizar esta investigación” (Mckerman, 1999). Se entiende entonces que este modelo exige asumir el currículo como un objeto de investigación, pero a la vez ello implica una posibilidad real de transformación de las estructuras educacionales.

- Rasgos característicos y competencias básicas del egresado (tipo de persona-profesional a formar).

La Universidad de Caldas en su Proyecto Educativo Institucional P.E.I., establece en principio que: “...formará profesionales e investigadores útiles a la sociedad...” Adicionalmente, este modelo propone que los egresados de cualquier programa académico de la Universidad estén dotados de elevado sentido ético-profesional, actitud crítica-propositiva frente a la realidad social, económica, política y cultural de la nación, competente en el campo específico de su formación, capaz de leer textos y contextos para acercarse a la realidad con posibilidad de intervenirla, idoneidad en cuanto a sus conocimientos técnicos, tecnológicos, científicos, artísticos y culturales según su área de formación particular.

La experiencia docente no debe reducirse a finalidades puramente instructoristas, más bien, debe dirigirse a atender intereses, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos, de tal manera que la formación sea abierta y flexible, que estimule la capacidad de reflexión y crítica, de información, de concepción abierta y transformadora de la cultura.

Como el continuo formativo que constituye la esencia del ser humano no se puede desagregar o dividir en trozos, será necesario acompañar la formación intelectual de procesos formativos en valores humanos y democráticos (libertad, igualdad, solidaridad, justicia), aspectos éticos, socioafectivos, estéticos, de equilibrio mental y físico, y otros que necesariamente deben derivarse de la cualidad de ser social íntegra e integralmente formado.

- Procesos didáctico-metodológicos a implementar en el acto formativo:

La adopción de métodos y metodologías para abordar los objetos de estudio propios de las disciplinas científicas y de las profesiones, deben corresponder con la orientación de procesos hacia el aprendizaje significativo; en tal sentido, se sugiere adoptar principios de la escuela activa en la cual juega papel preponderante la participación, el aprender haciendo y la apertura de la escuela a la vida, al entorno, para leer e interpretar el medio y no simplemente para estar en él. Importa la formulación de problemas y el planteamiento de soluciones desde una perspectiva sistémica de la realidad. Para ello, es necesario conocer las estructuras mentales y las condiciones biosicosociales de los estudiantes, que permitan adoptar y adaptar modelos comunicativos de las ciencias.

La didáctica como campo disciplinar de la pedagogía en particular y del conocimiento educativo en general, debe emerger como orientador que explica y aplica, guía y media en el proceso formativo, de manera tal que desde la teoría y la práctica se construyan ambientes organizados de relación y comunicación, intencionados, donde se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del estudiantado. En tal sentido, se hace indispensable revisar los distintos paradigmas que abarcan generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos compartidos de lo que constituye el interés profundo de una disciplina. En otras palabras, será indispensable revisar los principios y las formas de abordaje de las ciencias, trátase de aquellas de carácter físico-natural o de las que se caracterizan desde lo socio-humanístico. No se enseña y aprende de igual manera un saber propio de las ciencias naturales que uno relacionado con las ciencias sociales.

- Contenidos y experiencias de aprendizaje a privilegiar en el proceso:

Como entre formación e información siempre ha existido contradicción, el modelo pedagógico diseñado para la Universidad de Caldas exige llevar a cabo un ejercicio de complementariedad, en el sentido de entender que de ninguna manera un

proceso excluye al otro, es decir, el hecho de orientar la educación de una persona hacia al cultivo de sus capacidades, aptitudes y valores, no impide un proceso igualmente necesario como el de manejar información básica para poder lograr el propósito educativo. Informar no es formar, pero sí hace parte de este objetivo. Por tal razón, los contenidos y experiencias de aprendizaje deberán someterse a un riguroso proceso de selección, teniendo en cuenta lo que en verdad puede adquirir sentido y significado para el sujeto en formación.

Profesores y estudiantes, con base en las señales que el medio envía, deberán contribuir a la incorporación de contenidos y experiencias de aprendizaje que redunden en beneficio de la persona y el profesional que deseamos formar. Es fundamental entonces someter periódicamente, al menos una vez por año, el plan de estudios y la estructura curricular a procesos de revisión y actualización, para no incurrir en obsolescencias que afectarían negativamente la capacidad de respuesta de los egresados a las demandas sociales. Lo menos que puede hacer un colectivo docente que trabaje interdisciplinariamente, es planear de manera conjunta el desarrollo académico de las asignaturas o núcleos para que, aplicando principio de economía, eviten de paso repeticiones absurdas en varios semestres o periodos académicos.

- Manejo de tiempos y espacios durante el proceso formativo:

Gracias al auge generalizado de tecnologías aplicadas a la educación y al mejoramiento de la capacidad comunicativa entre las personas, eliminando en buena medida las barreras espacio-temporales, los procesos educativos han entrado en una fase de redefinición, que en buena medida apuntan a entender que no es absolutamente indispensable la presencia del maestro para que el alumno aprenda. Mantener cautivo al estudiante en un aula de clase, para que acceda al mundo de la ciencia, la cultura y el arte, desconfiando de su capacidad para el autoaprendizaje y de su posibilidad de ser intelectualmente autónomo, parece ser un planteamiento por demás anacrónico.

Obviamente, siempre será necesario suministrar al estudiante las herramientas conceptuales y los fundamentos de base científica para que por sí mismo pueda acceder al conocimiento, pero ello no implica una heteronomía absoluta frente al docente.

El sistema de créditos para valorar el trabajo académico del estudiante, según la naturaleza del campo específico del conocimiento, en la medida que incluye dos terceras partes de labor independiente por parte del estudiante, según la naturaleza del campo específico de conocimiento, será una buena opción para lograr que progresivamente sea intelectualmente más autónomo.

- Roles a desempeñar por los protagonistas fundamentales del acto educativo (estudiantes y profesores):

Los profesores no pueden seguir asumiéndose como los expertos que dominan un campo determinado del saber científico, comunicando contenidos de manera fría y muchas veces abstracta; es menester que comprendan que su tarea como profesionales de la academia consiste en implementar los dispositivos que sean necesarios para comunicarse con un grupo de estudiantes concretos, situados históricamente, con toda una carga o bagaje cultural que exige del maestro traducir sin distorsionar los fundamentos que dan soporte al conocimiento científico, para que sus alumnos puedan apropiarse de las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para intervenir fenómenos de la realidad y crear conocimiento autogestionado. El profesor debe constituirse, con responsabilidad y ética profesional, en el organizador de la labor académica del estudiante, ejerciendo función de tutor en su proyecto de vida académica y profesional. Sin embargo, el docente no debe descuidar el desarrollo de capacidad investigativa en el campo específico de su formación, para poder orientar a los iniciados en su área de especialidad y potenciar a su vez las aptitudes que éstos poseen.

Por su parte, el alumno deberá dejar su papel pasivo de receptor de información para entrar a cumplir con su rol de actor fundamental dentro del proceso formativo. Para ello, deberá aprovechar la flexibilidad curricular para autodiseñar su propuesta formativa, respondiendo a sus necesidades, intereses, expectativas y capacidades. Usar con juicio crítico los medios telemáticos de información, con capacidad de discernimiento y selección para aprovechar lo que efectivamente sea significativo para su proyecto de vida; en tal sentido, deberá adoptar nuevas estrategias de procesamiento de información que superen la lógica formal de la memoria, accediendo a visiones más holísticas de la realidad. Igualmente, deberá desarrollar capacidades y adquirir competencias para trabajar en equipo, llevar a cabo procesos de indagación científica y auscultar con sentido crítico el contexto para comprenderlo e intervenirlo.

- Contextualización de la propuesta formativa con base en características sociales, culturales, económicas y políticas:

La Universidad de Caldas, en cumplimiento de su función social como institución del sector terciario de la economía, está en la obligación de generar capacidad de respuesta a las demandas de la sociedad. Poner a prueba el carácter público de su misión, interpretando los problemas más apremiantes de la comunidad para darles tratamiento y alternativas de solución, se constituye en imperativo ético propio de su naturaleza formadora. La universidad deberá salir de su enclaustramiento, para poner al servicio de la sociedad su intelectualidad a través de la detección de problemas y necesidades del medio, contribuyendo al desarrollo social, cultural, económico y político de la nación.

Ser coherentes con los requerimientos del medio, exige aplicación juiciosa al tratamiento de información y señales que ese mismo medio suministra, para poder interpretar con mayor rigor y pertinencia qué tipo de aportaciones debe dar la institución desde sus estructuras académicas a las demandas de la sociedad, la cultura y el sector productivo. La formación de profesionales deberá responder a las características del contexto, para lo cual una revisión y evaluación permanente de sus formulaciones deberá ser una costumbre.

6.2.3. El currículo abierto

La presente propuesta se inscribe en el currículo abierto como tendencia curricular, de manera que todo el modelo tenga claras improntas de apertura, integralidad y transversalidad.

El currículo abierto constituye un modelo crítico y una forma de superar los modelos rígidos, descontextualizados, desarticulados y agregados. Actualmente se enfatiza en la necesidad de que en el diseño y desarrollo del currículo, se expliciten intenciones y aplicaciones de apertura, la cual implica atender a una serie de visiones y cambios que permitan un proceso académico administrativo pertinente y relevante. Incluye apertura en las intenciones y criterios pedagógicos, en las metas y estrategias didácticas, en lo académico y lo administrativo, en tiempos y espacios, pero ante todo en las ideas y actitudes de directivos, administradores, profesores y estudiantes.

El currículo abierto, al cual se inscribe también el currículo integrado, se puede definir desde sus características: la flexibilidad, la contextualización, la mirada integral del conocimiento y la direccionalidad hacia el aprendizaje.

- Flexibilidad curricular:

Se refiere a las múltiples y variadas opciones y oportunidades académico-administrativas que brinda la institución a su comunidad universitaria para que cada uno de sus miembros decida con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida.

El criterio de flexibilidad deberá entenderse, de tal manera que permita fomentar la autodirección del currículo, validar actividades realizadas en otras universidades, validar acciones no universitarias que realicen los estudiantes, fomentar las asignaturas polivalentes (válidas para varios programas), brindar oportunidades de capacitación y actualización de profesores, directivos y administrativos a nivel formal y no formal. La flexibilidad implica la adopción de actividades continuas de proyección, de investigación y de docencia, que vuelvan más eficiente el uso del tiempo y del espacio físico.

La flexibilidad del currículo, de acuerdo con el tratadista Ángel Díaz Barriga (1986), se entiende en varios sentidos:

- “Flexibilidad en el tiempo. El currículo está sujeto a revisión constante, y la aparición de nuevas necesidades o de nuevos adelantos científicos o tecnológicos puede determinar reajustes inmediatos.
- Flexibilidad en la especialización. El currículo está dividido en especialidades que son conjuntos orgánicos de cursos destinados a capacitar al estudiante para ejercer con eficacia una rama determinada de la profesión. Las especialidades, a su vez, están agrupadas por afinidad de contenido, en los diferentes programas de la universidad.
- Flexibilidad en el acento o matiz. Las especialidades no son conjuntos rígidos que deban imponerse en bloque al estudiante, una vez elegidas.

- Flexibilidad para la rectificación. En toda elección cabe la posibilidad de equivocarse. Pero cuando la equivocación afecta todo el porvenir de la persona, es indispensable ofrecer la oportunidad de una rectificación oportuna.
- Adaptabilidad a nuevos currículos: Posibilidad de tránsito de un programa a otro, previo el cumplimiento de ciertos requisitos”.

El mismo autor plantea ventajas con relación al currículo flexible, así:

- “Permite la participación activa del estudiante en su formación al brindarle la posibilidad de diseñar su propio plan de estudios, ya que con el apoyo de un tutor o de un asesor, selecciona los cursos o asignaturas según sus intereses, capacidades y orientación, no siendo una limitante el que se impartan en carreras o escuelas diferentes y siguiendo las normas establecidas por cada unidad académica.
- Propicia la formación interdisciplinaria al permitir un contacto directo con contenidos, experiencias, estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de otras unidades e instituciones, enriqueciendo la formación profesional.
- Brinda al estudiante un ambiente más propicio para su formación científica, profesional y humana, ya que ofrece mejores condiciones de trabajo, permite individualizar y madurar las decisiones de orientación al no obligar, desde el ingreso, a optar por una carrera específica.
- Posibilita la vinculación constante con el entorno socioeconómico, pues su carácter flexible permite la incorporación y modificación de contenidos de acuerdo con los cambios de la realidad.
- Conjuga intereses (personales, profesionales, institucionales educativos, sociales y económicos), necesidades y aptitudes.
- Amplía y diversifica las opciones de formación profesional.
- Logra que los recursos financieros y humanos alcancen niveles óptimos”.

Es necesario precisar que el concepto de flexibilidad debe ir a la par con la exigencia de calidad y de rigor académico, creando mecanismos para que estas dos condiciones se cumplan a cabalidad en todas las facultades.

La flexibilidad del sistema tiende a darse tanto en su estructura misma, (posibilidades de nuevos programas, modalidades académico-administrativas y nuevas posibilidades de entrada y salida del sistema) como en las relaciones que se generan allí. La flexibilidad del plan de estudios y su ejecución y evaluación, implican

transformaciones en su estructura, de objetivos, de contenidos, de procesos de enseñanza y aprendizaje, de los recursos y, finalmente, de la evaluación. Por su naturaleza, el currículo flexible presenta características que satisfacen ampliamente los requerimientos curriculares de la educación superior, ya que en su amplio espectro constituye una organización académico-administrativa dúctil, cambiante, que promueve el flujo, la interacción, el autoaprendizaje, la incorporación de transformaciones y el aprovechamiento de recursos.

El currículo flexible se basa en el principio de que la educación debe mirarse y entenderse bajo un enfoque holístico que rescate y ponga en práctica la formación integral y autónoma del estudiante, contando para ello con la participación directa y activa de éste en el diseño de su plan de estudios y en los procesos formativos, promoviendo el ejercicio investigativo y el trabajo interdisciplinario como formas didácticas idóneas.

En su forma operativa, el currículum flexible se define como una propuesta alternativa a la concepción lineal y rígida de los estudios profesionales, que rompe con el sistema de materias y cursos seriados y obligatorios, y presenta en su lugar una amplia gama de opciones para la formación profesional del estudiante.

En su concepción y planeación, el currículo flexible debe estar vinculado directamente al desarrollo histórico de su realidad, con carácter prospectivo, adaptable a las continuas modificaciones de su contexto y posibilitador del flujo de docentes, investigadores, estudiantes, experiencias y actividades, se convierte en un proyecto educativo que conceptualiza y orienta tanto el proceso institucional como el profesional e individual.

- Contextualización curricular.

Si entendemos la universidad como sistema abierto, la contextualización se refiere al proceso de articular y aplicar sus actividades académicas como satisfactores a las necesidades del entorno propio de su influencia.

Si el contexto cambia, la universidad debe cambiar e implementar estrategias de adaptación al nuevo mundo científico y tecnológico y a las nuevas cosmovisiones y tendencias. Por tanto, surge la necesidad de ubicar el proceso curricular en términos de pertinencia y pertenencia.

Es pertinente cuando es apropiado para satisfacer los intereses, expectativas y necesidades individuales, colectivas e institucionales, en la región y en el país. La pertenencia implica tomar parte en el proceso, más que formar parte de él. En términos generales, se debe considerar al entorno como elemento integrante y participador en la vida universitaria.

- Direccionalidad hacia el aprendizaje:

A pesar de que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, 1990, no puede ser considerada como un foro de expertos en currículo universitario, allí se desarrolló la temática “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (NBA), donde se llega a reconocer que las acciones educativas, si se pretende el desarrollo humano, han de orientarse hacia el aprendizaje.

Si bien es cierto que la educación dirigida a satisfacer NBA, abarca fundamentalmente los niveles de la básica primaria y la secundaria, también queda claro que la labor educativa en estos niveles se constituye en fundamento para el aprendizaje posterior.

Las NBA se definen en su nivel más general como: “...los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo.” (Coraggio, 1992)

La propuesta de Jomtien establece que los procesos educativos son básicamente de aprendizaje, es decir, deben tender a que los individuos desarrollen aprendizajes de conocimientos, capacidades, actitudes y valores indispensables para la vida (aprendizajes significativos).

Más que la enseñanza, aunque no se puede descuidar este proceso, el énfasis deberá hacerse en el aprendizaje. La educación superior será escenario para el aprendizaje como fuente de ampliación de capacidades cognitivas y competencias básicas para el desempeño social.

Las NBA incluyen habilidades del pensamiento, habilidades comunicativas, resolución de problemas, valores, actitudes y conocimientos que hacen posible el desarrollo de los seres humanos en sociedad. En tal sentido, centrar la acción educativa en el aprendizaje, implica la creación de ambientes propicios para lograr esos aprendizajes a través de la apropiación de conocimientos y experiencias, que

ya no podrán circunscribirse al espacio del aula o del campus, sino que se remitirán también al contexto (espacios comunitarios, laborales, del sector productivo y otros más).

Sin desatender la calidad de la enseñanza, es necesario y obligatorio orientar los procesos académicos hacia el favorecimiento del aprendizaje en términos de **qué, cómo, cuándo y para qué**, se aprende. Al considerar la vida como un continuo de aprendizaje, el proceso educativo debe ser autónomo, asertivo y libre y debe preparar al individuo para SER, SABER, HACER y CONVIVIR, para que “aprenda a aprender”.

El currículo debe entenderse como un proyecto educativo globalizador a partir del cual se propicia el desarrollo personal y social del individuo en sus diferentes facetas. Esto supone una transformación en las relaciones pedagógicas, ya que el estudiante trae consigo toda su historia personal matizada por la cultura y cuya educación debe conectar sus conceptos culturales de forma espontánea con los nuevos conceptos (saberes, ciencias, disciplinas...) que necesariamente serán desarrolladas de manera integradora y no fragmentada en asignaturas. Así, los individuos van construyendo continuamente su conocimiento al relacionar lo que ya tienen en su mapa cognitivo y su bagaje cultural, con lo que adquieren académicamente.

De esta manera “el alumno aprende haciendo, descubriendo, produciendo y autoevaluándose con el fin de que su desarrollo sea integral y responda a las leyes y procesos cognitivos del aprendizaje humano”¹¹³.

En consecuencia, es necesario orientar la actividad curricular de tal manera que se desarrollen capacidades para el autoaprendizaje, la autodeterminación y la autogestión del proceso de aprender.

- Integralidad del conocimiento:

Se refiere al abordaje integral del conocimiento, entendiendo a la universidad como un escenario propicio y válido para el “diálogo de saberes”, los cuales deben concertar contenidos y acciones para lograrlo. En consecuencia, el trabajo grupal e interdisciplinario debe reconocerse como estrategia para recorrer caminos hacia el conocimiento. El conocimiento debe asumirse desde su dimensión universal e integradora, para superar la tendencia desagregadora.

¹¹³ CAJAMARCA REY, Carlos Enrique. Aprender a educarse, ser y obrar. Bogotá. Editora Géminis, 1994. pág. 84.

La investigación, como transdisciplina, debe incorporarse en el quehacer universitario para generar conocimiento, y la docencia y la proyección como formas de incidir sobre las personas y la sociedad utilizando y aplicando los logros investigativos y las fortalezas institucionales.

VII. CONCLUSIONES

- Una primera conclusión a la que se llega luego de ponderar los contenidos teóricos del presente trabajo, y cotejarlos ante el contexto universitario nacional e internacional, es que los procesos de desarrollo curricular deben estar mediados por la reflexión, la investigación y la crítica, en escenarios participativos.
- La universidad debe ser sometida regularmente a la mirada y evaluación de pares externos, con el propósito de confrontarse bajo criterios de indicadores de calidad.
- Cualquier proceso de intervención sobre la estructura académica universitaria, deberá estar mediado por el manejo de teorías, enfoques, modelos y diseños de orden curricular.
- Amplios sectores de la comunidad universitaria manifiestan desconocimiento, indiferencia y en ocasiones hasta rechazo frente a los temas curriculares, situación que se refleja en la dificultad para obtener información oportuna, completa y fidedigna.
- En términos generales, el currículo no constituye objeto de estudio en nuestra universidad, y sólo se considera un asunto de expertos, lo cual dificulta procesos juiciosos de intervención curricular.
- Las propuestas, ejecuciones y decisiones alrededor de asuntos curriculares se dan en nuestra universidad, más como producto del pálpito o la intuición de algunos, que como resultado de estudios o investigaciones rigurosas.
- No existen evidencias que den cuenta de procesos formales de planeación académica y curricular en la Universidad de Caldas.
- Aunque los procesos de acreditación han alcanzando su legitimidad en nuestra alma máter, en tanto han sido participativos y han estimulado los diálogos

alrededor del tema curricular, falta mucho aún en materia de investigación y reflexión curricular para dinamizar el proceso de la reforma.

VIII. RECOMENDACIONES

- Es necesario que la Universidad de Caldas planifique sus actividades académico-administrativas, teniendo en cuenta indicadores de gestión curricular, lo que a su vez permitiría procesos de acompañamiento, verificación y control, hacia una verdadera evaluación curricular.
- Son indispensables el reordenamiento y la reconceptualización de la estructura académico curricular de nuestra universidad, para ponernos a tono con estándares internacionales.
- En momentos de reforma curricular no son convenientes ni estratégicas actitudes directivistas de fría normativa, que se expidan sin consultar elementos de cultura curricular, especificidades de cada programa y disciplina, y requerimientos del entorno en materia de conocimiento pertinente, en concordancia con lineamientos curriculares debidamente concertados.
- Reconocidas la viabilidad y las posibles bondades de la departamentalización académica, hay que evitar que los departamentos se conviertan en altares de la disciplina por la disciplina misma, origen del desueto currículo agregado.
- Se debe propiciar un debate amplio, participativo y muy sincero, para definir si la vocación de la Universidad de Caldas debe ser investigativa, tal como proclama su PEI, si ha de ser profesionalizante, tal como aparentemente ha sido desde su creación, o si siendo profesionalizante se deba favorecer la actividad investigativa mediante una política coherente y unos presupuestos adecuados.
- La universidad debe reflejar en acciones concretas la necesaria contextualización con su entorno socioeconómico y cultural, que retroalimente de manera oportuna procesos de desarrollo curricular. En tal sentido, la extensión universitaria debe asumir su papel de iluminadora de la docencia y la investigación, para que la universidad incida favorablemente el entorno desde el conocimiento.
- El papel de los expertos en currículo debe ser posibilitado y alentado por las directivas institucionales, siempre y cuando se acompañe de procesos participativos por parte de los actores curriculares

- El componente de la planeación curricular debe ser desarrollado a partir del modelo curricular con el cual se identifique la institución universitaria, de manera que tome en cuenta e incorpore los elementos que vayan surgiendo de la investigación en currículo.
- Por lo anteriormente anotado, la capacitación a profesores y directivos en materia curricular, debe constituir prioridad inaplazable de la dirección universitaria, para la consolidación de un currículo académica y socialmente pertinente y comprometido. De igual manera, la estructura orgánica de la universidad debe adaptarse al modelo propuesto, con las modificaciones a que haya lugar, de manera que los diferentes niveles y componentes cumplan la parte que les corresponde dentro del sistema.
- Para que el relevo generacional que se está dando en el profesorado, favorezca el cambio y propicie la consolidación del modelo propuesto, la universidad debe vincular profesionales jóvenes, ojalá brillantes, para formarlos como profesores universitarios, de acuerdo con requerimientos temáticos y especificidades de cada programa.
- La flexibilidad como característica del currículo abierto, debe abarcar las acciones de dirección, planeación, acompañamiento, verificación y control, pero también las funciones de docencia, investigación y extensión, y debe ser un punto de referencia obligado y permanente para los administradores, profesores y estudiantes. Lo anterior implica operativamente diferentes opciones administrativas y académicas, que pueden expresarse a través de programas formales de pre y postgrado y también de los no formales, diversidad metodológica, diversidad evaluativa, diversas formas de reconocimiento y valoración de actividades académicas, diversos mecanismos para la actualización permanente del currículo, diversas formas de selección y aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas, y diversas formas de jerarquización y organización de los contenidos.
- La educación continuada debe expresarse desde los programas como parte de una estrategia institucional de contextualización con el entorno, con el propósito de armonizar la oferta académica con los intereses, posibilidades y expectativas de la sociedad.

- Se deben establecer políticas que permitan hacer tangibles y efectivos los estímulos institucionales a las actividades de extensión, entendiendo que estas apuntan a la inaplazable contextualización institucional, para una dinámica actualización curricular.
- En concordancia con recomendaciones anteriores, se deben redefinir políticas, criterios y procedimientos en materia de prácticas extramurales, de tal manera que se constituyan en una manera coherente de actuación responsable de la universidad ante las comunidades, carácter que debe primar en todo caso sobre las intervenciones aisladas y episódicas.
- En el mismo sentido, la Universidad de Caldas debe favorecer las acciones académicas que tengan como finalidad ejercicios académicos hacia la identificación y priorización de problemas para la gestión en desarrollo tecnológico, de tal suerte que la universidad se constituya en nodo articulador, desde el conocimiento, de acciones estatales y de iniciativa privada que pretendan el mejoramiento de las condiciones de vida de nuestras comunidades, con énfasis en grupos poblacionales desplazados y marginales.
- Es deseable, dentro del modelo dinámico que se propone, que las ofertas académicas de nuestra alma máter sean objeto de evaluación permanente en términos de su pertinencia, como respuesta a la información de retorno que llegue desde el entorno nacional e internacional.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA P., Rafael. "La universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. En *Pedagogía y Saber*. N° 3. UPN, Bogotá, 1992.
- BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación. *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*. Washington, D.C., 1997.
- BORRERO, B., Alonso. *La interdisciplinariedad*. Conferencia en Simposio Permanente sobre Universidad. ASCUN-ICFES. Bogotá, 1989.
- CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- CERDA G., Hugo. *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Cooperativa Editorial Magisterio. 1ª ed. Bogotá, 2000.

- CORAGGIO, Jorge L. *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1996.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre problemática curricular*. Editorial Trillas. México D.F., 1986
- FORERO R., Fanny. *Mejorar la docencia universitaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en docencia universitaria. Facultad de Educación. Bogotá, 1993.
- GARCÍA, Norbey. *Organización de los colectivos y puesta en marcha de los núcleos*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la etapa postmoderna*. Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de Valencia, 1999.
- _____. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1995.
- KEMMIS, S. *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid, 1993.
- KEMMIS, S., y McTaggart. *Cómo planificar en la investigación-acción*. Laertes, Barcelona, 1988.
- LÓPEZ J., Nelson. *Retos para la construcción curricular*. Ed. Magisterio. Bogotá, 1996.
- LÓPEZ, Nelson et al. *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. ICFES-Colciencias. Bogotá, 1989.
- MAGENDZO, Abraham. *Currículo y cultura en América latina*. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. PIIE. Santiago de Chile, 1986
- MCKERMAN, J. *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid. Morata, 1999.
- MUNÉVAR, Raúl y otros. "El currículo integrado universitario bajo un enfoque de sistemas". Ponencia. En: *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Educación Superior de Colombia*. Corporación Alma Mater, Ministerio de Educación Nacional, FODESEP, ICFES, ICETEX. Armenia-Pereira. Diciembre 2001.
- SACRISTÁN, Jimeno. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1995.
- SCHWAB, J.J. "Structure of disciplines: meanings and significances". In G. W. Ford & L. Pugno (Eds.). *The structure of knowledge and the curriculum*. Randy MacNally. Chicago, 1964.

- _____. "The practical: a language for curriculum". *School Review* 78, 1-23. Chicago, 1969.
- _____. *The practical: a language for curriculum*. National Education Association. (Revised and expanded version of Schwab, 1969). Washington, 1970.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. Madrid, 1984.
- _____. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid, 1993.
- STRIKE, K.A. & Posner G.J. "Epistemological perspectives of conceptions of curriculum organization and learning". *Review of Research in Education*. 4 Itasca, Ill.: F.E. Peacock.
- TABA, H. *Curriculum development. Theory and practice*. Harcourt, Brace & World. New York, 1962.
- TORRES H., Flor A. *Mapas conceptuales*. Departamento de Estudios Educativos. Universidad de Caldas. Centro Editorial. Manizales, 1999.
- TORRES, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. 4ª ed. Editorial Morata. Madrid.
- TYLER, R. *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. Chicago, 1949.
- UNIVERSIDAD DE CALDAS. *Proyecto educativo institucional*. Manizales.
- _____. *Plan de Desarrollo*. Manizales, 1998.
- WALKER, D.F., "Towards Comprehension of Curricular Realities". En L.S. Shulman (Ed.): *Review of Research in Education*.