



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



Área Temática:

Movilidad Académica: Flexibilidad curricular y reformas curriculares

DISEÑO CURRICULAR PARA PLANES DE ESTUDIO
DE CARRERAS DE GRADO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

**Lic. Adriana Torres
Lic. Celia Galvalisi
Prof. Alicia Demarchi**

Villa María, noviembre de 2005

DISEÑO CURRICULAR PARA PLANES DE ESTUDIO DE CARRERAS DE GRADO

Introducción

Para atender a los emergentes que la sociedad le plantea a las instituciones universitarias, provocar cambios y hacer frente a los desafíos, se necesitan lineamientos que sustenten un nuevo paradigma educativo, capaz de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades para la investigación y capacidades para interactuar con equipos interdisciplinarios. Esto exige, una nueva organización institucional y un nuevo currículum.

El currículum se entiende como un proceso complejo que adquiere sentido en el marco de una dinámica cultural con determinados supuestos antropológicos (concepción de hombre) epistemológicos (enfoque del saber) y pedagógicos (visión del proceso de enseñanza y aprendizaje). Representa la cultura que se quiere transmitir y la que de hecho se transmite en el contexto real de la institución educativa. Es un recorte institucional de la cultura académica (estado actual de las ciencias y de las artes) y de la cultura social (núcleo de valores compartidos por la sociedad) que se traduce en una intencionalidad educativa y en un plan para realizarla.¹

La intencionalidad educativa se plasma en el proyecto institucional y el plan para realizarla se concreta -en parte- en un proyecto curricular, que representa la versión estática del currículum.

En este sentido, el proyecto curricular se comprende como una propuesta teórico práctica de investigación y desarrollo del currículum, como un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas.²

¹ Cambours de Donini, Ana María. ¿Nuevo siglo, nueva escuela?. Los ejes de la cultura escolar en los inicios del tercer milenio: saber obrar, saber pensar, saber hacer. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana. pp. 81.

² Martínez Bonafé, Jaime. Los Proyectos Curriculares como estrategia de renovación pedagógica. Universidad de Valencia. 1994.

Sugiere un modelo de universidad; una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales; la forma en la que ello debe ser codificado o representado a través de algún soporte material, la forma en que ello debe ser comunicado, una dinámica organizativa y, finalmente, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado. También, insinúa una forma de entender el rol y organización de la institución universitaria, el rol de los docentes como agentes productores de la transmisión cultural, el rol de los estudiantes como sujetos activos en el proceso de construcción del conocimiento

Sin embargo, un proyecto curricular puede transformarse en un instrumento para mantener el orden establecido, o bien puede constituirse en un instrumento para propiciar un cambio en el interior de la universidad.

Si se adhiere a la segunda postura, entonces el proyecto curricular se convertirá en una herramienta de transformación del trabajo docente y de las relaciones sociales en el seno de la institución, en tanto y en cuanto se desarrolle un trabajo comprometido, con propuestas prácticas de acción que favorezcan un modelo de universidad abierta.

Fundamentación

a. Desde las Políticas Universitarias

En la última década del Siglo XX las políticas educativas replantean, en un clima de creciente incertidumbre, cómo responder a las acuciantes necesidades del desarrollo armónico y sustentable de las sociedades, respuesta que, si bien no depende totalmente de la educación, tampoco puede prescindir de ella.³

³ Cambours de Donini, Ana María. ¿Nuevo siglo, nueva escuela?. Los ejes de la cultura escolar en los inicios del tercer milenio: saber obrar, saber pensar, saber hacer. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana. pp 69.

En consecuencia, las transformaciones educativas que se postulan a nivel mundial, surgen, fundamentalmente, a partir de la creciente demanda individual y colectiva de acceso al conocimiento.

En este sentido, los acuerdos logrados en la década de los 90' a nivel internacional, respecto a los grandes lineamientos de la transformación curricular, para todos los niveles del sistema educativo, tienden a:

- propiciar conocimientos, destrezas y valores acordes con las necesidades individuales y sociales, en un marco de integralidad formativa;
- diseñar un currículo que sirva para vivir, convivir y trabajar mejor;
- promover enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios, para enfrentar las complejas problemáticas actuales, con creatividad;
- propiciar herramientas que faciliten aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser;
- incorporar temas transversales que abran la reflexión sobre los nuevos dilemas humanos que plantean los avances de la ciencia y la tecnología y el cambio social.⁴

Específicamente, para el sistema de educación superior, la Declaración de La Sorbona⁵, visualiza la proximidad de tiempos de cambio para las condiciones educativas y laborales; una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Sostiene que el sistema debe ofrecer las mejores oportunidades para que los estudiantes y la sociedad en su conjunto busquen y encuentren su propio ámbito de excelencia. Y, propicia la consolidación y el desarrollo de competencias intelectuales, culturales, sociales y técnicas.

En este mismo sentido, los miembros de la UNESCO declaran en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que: *en un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países,*

⁴ Cambours de Donini, Ana María. Bibliografía citada. pp73.

⁵ Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, refrendada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia, Reino Unido. París. 1998.

reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

*Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales...*⁶

En dicho documento se señala, además, que la Educación Superior debe fomentar una adecuada cooperación académica regional. En consecuencia, intensificará los mecanismos que conduzcan a la movilidad académica, la homologación de títulos, la enseñanza y las titulaciones compartidas entre sus miembros.

Por su parte, la Declaración de Bologna⁷ propicia:

- la adopción de un sistema de formación, basado en dos ciclos principales;
- la adopción de un sistema comparable de titulaciones;
- el establecimiento de un sistema de créditos;

⁶ UNESCO. Conferencia Mundial de Educación Superior. París. Octubre de 1998. Artículos 9 inciso a, b y c.

⁷ Declaración de Bologna. Refrendada por los Ministros de Educación de cada país miembro de la Unión Europea. Bologna, junio de 1999.

- la promoción de la cooperación para asegurar un nivel de calidad y el desarrollo de criterios y metodologías comparables;
- la promoción de una necesaria dimensión en la educación superior, con particular énfasis en el desarrollo curricular;
- la promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior.

Tomando como base esa Declaración, algunas universidades europeas⁸ han iniciado acciones convocando a la presentación de proyectos -nuevas titulaciones, nuevas metodologías de enseñanza- que se enmarquen en el contexto de la convergencia europea, en la planificación de una estructura cíclica de la enseñanza superior y, la consecuente adaptación de los planes de estudio; la valoración por sistema de créditos y los cambios en los métodos docentes que permitan mejorar el aprendizaje de conocimientos, destrezas y competencias.

Del mismo modo, la mayoría de las universidades argentinas comenzaron a desarrollar una política de flexibilización curricular, asociada a procesos de movilidad estudiantil y a la posibilidad de construir en el futuro un sistema de créditos académicos por familias de carreras.

Las políticas de flexibilización curricular procedentes de diferentes instituciones universitarias se visualizan en contextos concretos de participación, tales como los distintos órganos de consulta del Sistema Universitario Argentino: CIN, CRUP, CPRES, CU⁹.

Al respecto, las universidades –nacionales y privadas- que integran el Consejo de Planificación Regional de Educación Superior de la región Centro Oeste - CPRES-COES -

⁸ Universidad Autónoma de Madrid. Consejo de Gobierno. Convocatoria de Proyectos para estudios de grado en el contexto de la convergencia europea. Madrid, febrero de 2005.

⁹ CIN: Consejo Interuniversitario Nacional; CRUP: Consejo de Rectores de Universidades Privadas; CPRES: Consejo Regional de Planificación de Educación Superior; CU: Consejo de Universidades.

firmaron por unanimidad un Acuerdo¹⁰ que aprueba el plan estratégico denominado: "CPRES-COES hacia la implementación regional de un Sistema de Créditos Académicos como Instrumento Integrador del Sistema de Educación Superior". Este plan, sostiene los siguientes objetivos:

- procurar la flexibilización curricular en cada institución y la organización de un sistema de créditos académicos a nivel regional que posibilite el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones y la movilidad estudiantil para la obtención de títulos de nivel superior;
- contar con una organización curricular más flexible que permita: una estructuración pedagógica del currículum desde una formación general a una formación específica; una mayor movilidad estudiantil intra e interinstitucional; una participación activa del estudiante en la orientación de su formación académica; integrar otros circuitos de formación; reconstruir el perfil de egresado del sistema de Educación Superior y reconstruir el perfil del docente de Educación Superior;
- posibilitar, a partir de la flexibilización de la organización curricular, una transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, acorde con las concepciones teóricas actuales que sustentan el currículum y a las exigencias que la realidad requiere: a) una concepción de docente: guía, mediador, coordinador u orientador del proceso de aprendizaje; b) una concepción de alumno participativo, reflexivo y artífice del proceso de aprendizaje; c) una concepción de currículum semiabierto;
- fortalecer la cooperación interinstitucional.

En esa misma dirección, los miembros del Consejo Interuniversitario Nacional – CIN- trabajaron la temática de la flexibilización curricular, a partir de propiciar la integración del Sistema Educativo Argentino, la articulación entre las instituciones de educación superior –universitarias y no universitarias- y la implementación de un ciclo básico por carrera o por familias de carreras afines.

¹⁰ CPRES-COES. Acuerdo Plenario N° 70. Villa María, abril de 2004. Acuerdo refrendado en la UNVM, por los Sres. Rectores de las dieciocho universidades que integran la región COES y por los Sres. Ministros de Educación de las provincias de Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Luis y San Juan.

El CIN¹¹, asumió el compromiso de afianzar una universidad que:

- forme ciudadanos libres, con firmes convicciones éticas, comprometidos con una sociedad democrática, con el más alto nivel de calidad académica;
- amplíe las fronteras del conocimiento a través de un equilibrio entre la investigación y la atención a las necesidades sociales;
- interactúe con el sector productivo y el Estado;
- asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad equitativa.

Para el logro de esos compromisos, el citado organismo acordó:

- actualizar y consolidar los proyectos institucionales de cada universidad, como una herramienta para su desarrollo;
- impulsar la articulación entre las diversas modalidades de Educación Superior;
- promover la progresiva organización por ciclos que faciliten el diseño de contenidos básicos disciplinares comunes por familias de carreras;
- construir un sistema de créditos académicos de grado y postgrado, para estimular la articulación en la universidad y entre las universidades;
- mejorar las condiciones y estrategias institucionales para facilitar el tránsito del estudiante desde el nivel medio hacia la universidad, los procesos de aprendizaje, la calidad de la formación, el progreso en los estudios y la graduación;
- fortalecer la función docencia en la universidad;
- elaborar a corto plazo un documento de fondo que contenga la propuesta de líneas de acción para la Educación Superior en los próximos 10 años.

Más recientemente desde, la Secretaría de Políticas Universitarias del MECyT se realizó un Encuentro Nacional, Políticas Públicas para las Universidades Nacionales: "Hacia la creación de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos", con el objetivo de generar un espacio académico de reflexión, en torno a la propuesta de creación de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos –CGCB-, debatir e intercambiar distintas perspectivas y, finalmente, arribar a ciertos consensos.¹²

¹¹ CIN. Sesión Plenaria. Tucumán, agosto de 2004. Participación del Sr. Rector de la UNVM.

¹² MECyT. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires. Diciembre de 2004. Participación de Secretaría Académica de Rectorado.

La propuesta de los CGCB se orienta a resolver dos problemas: una parte de las causas del fracaso y la deserción en los dos primeros años de estudios superiores y las deficiencias en la formación básica y general, con la consecuente especialización excesiva desde el inicio de los estudios de nivel de grado.

El Ciclo General de Conocimientos Básicos abarca los dos primeros años de estudio universitario, atenderá las necesidades de formación básica en áreas disciplinarias o familias de disciplinas, conduce al estudiante hacia niveles crecientes de complejidad y creatividad en el pensamiento y hacia la consecución de los estudios en el tramo especializado de la carrera.

Finalmente, es posible advertir que las políticas universitarias internacionales y nacionales actuales marcan una fuerte tendencia a formar un profesional a través de competencias básicas e integrales, que le permitan participar con idoneidad y activamente en el desarrollo y transformación social.

b. Desde el campo pedagógico¹³

Se concibe la formación integral como aquella que se sustenta en el saber, en el hacer, en el ser, en el sentir y en el comunicarse. Principio rector que orienta el modelo de formación por competencias para la educación superior.¹⁴

El concepto de *competencia*, no tiene una única acepción y es necesario precisar sus alcances.

Desde una concepción tecnocrática, se define como el conjunto de determinados conocimientos y de capacidades -saber hacer- que le permitan a una persona cumplir con

¹³ Para la elaboración de este apartado la SAR contó además del Equipo mencionado con la colaboración del Prof. Enrique Luna.

¹⁴ Velásquez Montoya, Hernando. Diseño Curricular por Competencias Integrales para la Educación superior. En Actas del Congreso Internacional de Investigación Educativa. Instituto Politécnico Colombiano. Colombia 2004.

eficacia las tareas y funciones que una determinada ocupación, oficio o profesión le demanden.¹⁵

Desde una concepción holística se define como una cualificación profesional - compuesta por el conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales- para ejercer una profesión, caracterizada por la flexibilidad y la autonomía para intervenir críticamente en la realidad social.

El concepto de competencia desde una dimensión tecnológica es pragmático e instrumental, pero desde la visión holística, hace referencia a no separar el saber, del hacer, del ser y del convivir. Es decir, se agrega a competencia la calificación de integral, lo cual le otorga un significado de unidad a lo ya enunciado, e implica concebir a los lineamientos del conocimiento sólo en función del conjunto.

En este sentido, desde la educación superior universitaria, formar en competencias significa, asegurar la inserción constructiva y original del egresado en una realidad cada vez más cambiante y compleja.

Ante la incertidumbre en el campo político, social y económico, propio del tiempo en que se vive, el propósito de la educación debe estar centrado en la formación de ciudadanos competentes, activos, sujetos de futuros posibles, con un bagaje articulado de capacidades para enfrentar situaciones nuevas.¹⁶

Es por ello que, coincidiendo con el planteo de formar por competencias a lo largo de todas las etapas y en todos los niveles del Sistema Educativo¹⁷, se considera conveniente sustentar una formación integral en el nivel superior universitario, a partir del siguiente grupo de competencias:

¹⁵ Este enfoque es muy utilizado en la educación para el trabajo en Inglaterra, Canadá y Estados Unidos.

¹⁶ Braslavsky citado en Cambours de Donini, Ana María. ¿Nuevo siglo, nueva escuela?. Los ejes de la cultura escolar en los inicios del tercer milenio: saber obrar, saber pensar, saber hacer. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.

¹⁷ Este apartado se inspira en las ideas de Ana María Cambours de Donini. ¿Nuevo siglo, nueva escuela?. Los ejes de la cultura escolar en los inicios del tercer milenio: saber obrar, saber pensar, saber hacer. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.

- Competencias intelectuales: refieren al saber saber, es decir, a los procesos lógicos formales del pensamiento, necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas y conceptos. Las competencias intelectuales, pueden desagregarse en tres grupos de capacidades: las *analíticas* –poder operar con aspectos aislados que conforman una totalidad compleja-; las *creativas* –poder enfrentarse a problemas de interpretación y de acción con abordajes originales- y las *metacognitivas* –poder reflexionar sobre lo que se está haciendo, propiciando cambios y rectificaciones, autorregulaciones durante la marcha tanto a nivel de la acción como a nivel del pensamiento-.
- Competencias prácticas: refieren al saber hacer, si bien incluyen competencias cognitivas se manifiestan en un hacer y en la organización de recursos. No sólo se relacionan con el campo laboral sino con enfrentar y resolver situaciones problemáticas.
- Competencias interactivas: refieren al saber convivir, se vinculan con la capacidad de los sujetos para participar como miembros de grupos de referencia, incluyen la aceptación del disenso, la capacidad para dialogar, el ejercicio del liderazgo propio o el respeto por el liderazgo de otros, la capacidad de trabajar con otros, etc.
- Competencias sociales: refieren al saber convivir, se relacionan con la capacidad de interactuar en ámbitos más amplios, especialmente el espacio público. Incluye la capacidad de abordar proyectos globales complejos, planteando posiciones propias y estableciendo comparaciones con otras posiciones para buscar mejoras y soluciones.
- Competencias éticas: refieren al saber ser, a la capacidad para conocer y distinguir la moralidad de los actos libres, en relación a una determinada y asumida escala de valores en procura de la coherencia entre la misma y las opciones de vida.
- Competencias estéticas: refieren al saber ser, a la capacidad para participar y valorar las manifestaciones del arte en alguna de sus expresiones.

En este sentido, un diseño curricular por competencias integradas para la educación superior es una opción que:

- demanda generar procesos formativos de mayor calidad, sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico;
- busca formar profesionales que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado a un período de formación, promoviendo la combinación de momentos de aprendizaje académico, con situaciones de la realidad profesional.

Atender a las consideraciones vertidas implica propiciar en el estudiante el ejercicio de niveles de pensamiento complejos, que requieren el empleo de métodos de enseñanza que involucren tareas de análisis, síntesis, inferencias, analogías, hipótesis, soluciones de problemas, aplicación de conceptos a situaciones reales, desarrollo de soluciones creativas e innovadoras.

Consecuentemente, la institución universitaria debe asumir diferentes retos¹⁸:

- reestructurar profundamente la currícula, con la finalidad de plasmar en el perfil del egresado los cuatro pilares de la educación identificados por la UNESCO -el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades), el saber ser (actitudes) y el saber convivir (donde se visualiza que la educación, está al servicio del desarrollo económico y social, revalorizando aspectos éticos y culturales)- y flexibilizarla lo suficiente como para posibilitar que el estudiante -siguiendo determinados lineamientos señalados por la institución- pueda participar tanto en la selección del contenido -espacios curriculares- como en el tiempo en que se realizan los estudios, permitiendo que la interacción de alumnos diversos -personas con diversas características e intereses- den mayor riqueza a las clases y otorguen un sello personal a su carrera.
- planificar una capacitación de los docentes con la finalidad de que lleven al aula los cuatro saberes mencionados, a través de metodológicas de enseñanza centradas en el

¹⁸ Este apartado se inspira en las ideas de la Dra. Laura Magaña. Mtro. Salvador O. de Montellano, "El Currículo Universitario y los Retos del Nuevo Milenio". Coordinación Universitaria Territorial, Universidad Anáhuac. Asamblea Extraordinaria UDUAL. 2001.

estudiante -aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir- que involucren niveles de pensamiento cada vez más abstractos, incentiven para la adquisición de aprendizajes cooperativos y fomenten el trabajo en equipo.

- instalar mecanismos de evaluación permanente que permitan valorar la currícula y el proceso de su implementación, en el marco del perfil del egresado que desea formar.¹⁹

Por otra parte, la universidad como institución de educación superior tiene la responsabilidad social; de formar en el saber vivir, con otros y para otros. Y, ser capaz de generar en el estudiante la convicción de que ha recibido mucho de la sociedad y, por lo tanto, tiene el compromiso de transformar la realidad en la cual se insertará como egresado, en cuanto comprenda que la formación recibida no es sólo un bien para sí mismo.

Finalmente, el modelo curricular que se escoja requiere diferentes niveles de concreción, partiendo de la misión universitaria que responde a la filosofía propia de la universidad:

- la elaboración de los planes de estudio, lo cual supone un análisis de las necesidades de la sociedad y de las características de los estudiantes de ingreso, la definición de los perfiles de egreso, los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende desarrollar y un diagnóstico de los recursos –humanos y materiales – y de la infraestructura necesaria;
- la elaboración de los programas de los espacios curriculares, lo cual supone retomar una serie de ideales y objetivos que en su conjunto cumplen con el perfil de egreso.

¹⁹ UNVM. Proyecto Institucional. Título IV: Estilo de Formación. Capítulo 1: Perfil del Alumno. Villa María. 1996.

Características del Diseño Curricular

Sobre la base de la fundamentación explicitada, un diseño curricular por competencias integradas para educación superior universitaria, deberá atender a los siguientes aspectos:

- una concepción de currículum semiabierto, que posibilite la participación y un mayor grado de autonomía en el estudiante respecto a la elección de la orientación de su formación académica;
- una concepción renovada de proceso de aprendizaje, abierto, flexible y permanente;
- una concepción renovada de proceso de enseñanza, acorde con las concepciones teóricas actuales -que sustentan un currículum centrado en el estudiante- y con las exigencias que la realidad requiere;
- una estructura que procure la adquisición de los pilares básicos de la educación –el saber, el hacer, el ser, el sentir y el comunicarse- para superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas y de los campos profesionales;
- una estructura cíclica que posibilite una organización pedagógica del currículum desde una formación general a una formación más específica;
- una estructura que procure el desarrollo de competencias intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas y estéticas para posibilitar la formación de profesionales capaces de reflexionar y analizar -crítica y creativamente- hechos, situaciones y problemas y trabajar en equipos en diferentes contextos con firmes convicciones éticas y compromiso social.

Un diseño curricular capaz de atender a los aspectos antes enunciados, posibilitará en el futuro:

- una movilidad estudiantil intra e interinstitucional, más marcada y más frecuente;
- un reconocimiento de estudios o trabajos realizados en otras instituciones, más globales y menos burocratizados.
- la adopción de un sistema comparable de titulaciones y el establecimiento de un sistema de créditos académicos por carreras o familias de carreras, a nivel de consorcios de universidades o bien a nivel regional, nacional o internacional;

- la construcción de un nuevo perfil de egresado del Sistema de Educación Superior, más participativo, reflexivo y artífice del proceso de aprendizaje;
- la construcción de un nuevo perfil de docente del Sistema de Educación Superior, guía, mediador, coordinador u orientador del proceso de aprendizaje;
- mejorar las condiciones institucionales para facilitar el tránsito del estudiante desde el nivel medio hacia la universidad, los procesos de aprendizaje, el progreso en los estudios de grado, la calidad de la formación y la graduación;
- nuevos tipos de vínculos y de colaboración, entre los integrantes de la comunidad educativa, con otras comunidades educativas y con los más amplios sectores de la sociedad;

Estructura del Diseño Curricular²⁰

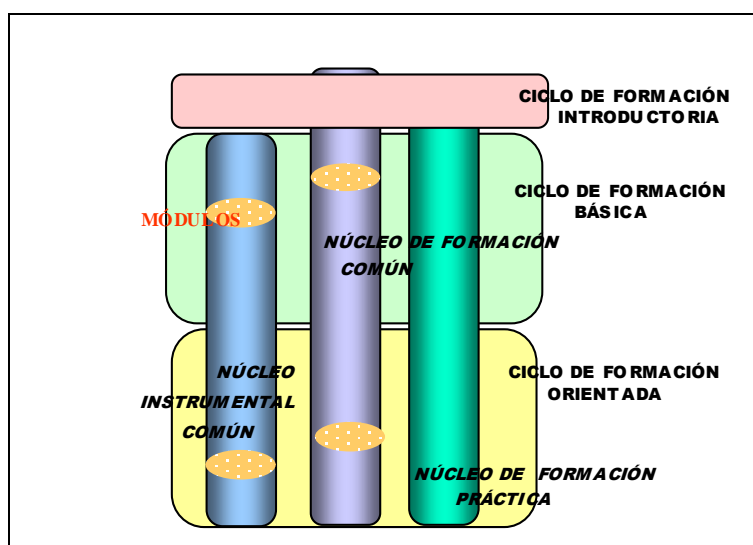
La estructura del diseño curricular está conformada por tres ciclos de formación denominados: Ciclo de Formación Introdutoria, Ciclo de Formación Básica y Ciclo de Formación Orientada y por tres núcleos denominados: Núcleo de Formación Común, Núcleo Instrumental Común y Núcleo de Formación Práctica.

Se define a Ciclo como un conjunto de conocimientos que integrados en espacios curriculares, constituyen una etapa del plan de estudio de una carrera, y que se desarrollan con el objetivo de formar competencias inherentes al campo profesional.

Se define a Núcleo como el conjunto de conocimientos que integrados en espacios curriculares, transversalizan todos los ciclos de formación que conforman la estructura curricular del plan de estudio y que se desarrollan con el objetivo de formar competencias

²⁰ El modelo de diseño curricular que se presenta, se ha construido sobre la base de un documento de circulación interna, elaborado por la Sra. *Esp. Viviana Macchiarolla*, en el año 2003, responsable del *Área Coordinación de Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Curricular* dependiente de la *Secretaría Académica de Rectorado –SAR-* de la *Universidad Nacional de Río Cuarto –UNRC-*. Cabe aclarar que, las definiciones conceptuales que justifican el diseño curricular propuesto para la UNRC, han sido resignificadas de acuerdo a las particulares del Proyecto Institucional de la UNVM y de las concepciones y experiencia del Equipo Técnico Profesional de la Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación Institucional dependiente de la SAR de la UNVM.

inherentes al campo profesional y competencias particulares que la Institución desea afianzar para la formación de sus egresados.



Diagrama

Ciclo de Formación Introdutoria

Se define al CFI como el conjunto de conocimientos²¹ generales que favorecen la inserción del ingresante en el nivel superior universitario.

Implica un debate intrainstitucional sobre las problemáticas centrales referidas al ingreso del estudiante en el nivel superior universitario, factibles de desarrollar en un período breve de tiempo.

²¹ Cada vez que se hace referencia a conocimientos, se alude a conocimiento conceptual, actitudinal y procedimental.

Ciclo de Formación Básica

Se define al CFB como el conjunto de conocimientos básicos que la comunidad académica considera indispensable para la formación disciplinar en el grado.

Implica un debate intra e interinstitucional sobre los contenidos disciplinares centrales, troncales, propios de una carrera o de un conjunto de carreras afines.

Este ciclo debe asegurar una sólida formación en un campo disciplinar para sustentar el posterior: Ciclo de Formación Orientada. Está conformado por espacios curriculares fundantes o troncales, obligatorios.

Ciclo de Formación Orientada

Se define al CFO como el conjunto de conocimientos específicos que la comunidad académica considera indispensable para la formación en un campo profesional.

Implica un debate intrainstitucional sobre lo que constituye lo específico en un campo profesional.

Este ciclo proporciona conocimientos para el abordaje de situaciones o problemas propios de la profesión. Permite definir el perfil del título²² que la institución desea otorgar y está conformado por espacios curriculares obligatorios y electivos.

Los espacios curriculares optativos electivos (elegir a partir de una oferta) flexibilizan el diseño curricular permitiendo que el estudiante -en el marco del perfil del título determinado por la Institución- profundice una orientación que refuerza un alcance o una incumbencia profesional, según su interés.

²² Se entiende como perfil del título al conjunto de conocimientos (saber) y capacidades (saber hacer) para los que acredita el título. Más específicamente, comprende los conocimientos que constituyen el fundamento teórico metodológico del accionar profesional y las capacidades y habilidades requeridas para la realización de las actividades que le incumben. El perfil del título está involucrado sintéticamente en la denominación del título. Ver en: Auberdiac, Elena y Echeverri, Elena, Propuestas. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Matanza.1995.

Núcleo de Formación Común

Se define al NFC como el conjunto de conocimientos que contribuyen a la formación del perfil del egresado²³, desde una mirada particular que la Institución define previamente en función de su concepción filosófica.

Resulta conveniente que los espacios curriculares que lo integran asuman un carácter modular para favorecer la flexibilidad de su organización.

Se entiende por módulo a un espacio curricular o una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de objetivos claramente definidos y evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con el conjunto curricular del que forma parte.

Cada módulo puede organizarse en torno a un tema generador²⁴ que otorgue unidad a sus contenidos y actividades y permita un enfoque pluridisciplinario en el desarrollo de competencias.

La estructura modular permite diversos puntos de entrada y salida lo que posibilita a los estudiantes decidir el ritmo de cursado para adaptarlo a sus circunstancias personales y sociales dentro de las normas y criterios institucionales establecidos.

Núcleo Instrumental Común

Se define al NIC como el conjunto de conocimientos que contribuyen a la formación del perfil del egresado.

²³ El perfil del egresado es la descripción del saber saber, del saber hacer y del saber ser que la institución define como resultante de un recorrido curricular, en otras palabras, es el producto esperado como culminación de los aprendizajes previstos en el plan de estudio. Auberdiac, Elena y Echeverri, Elena. Propuestas. Universidad Nacional de la Matanza. 1995.

²⁴ El tema generador o tópico generatriz refiere a temas, situaciones o problemas centrales para la enseñanza de un módulo. Parten del conocimiento previo del estudiante y permiten establecer relaciones interdisciplinarias, por lo cual resultan accesibles, interesantes y necesarios para la formación del estudiante. Se pueden formular como interrogantes, afirmaciones o problemas. Ver en: Perkins, David. La Escuela Inteligente. Gedisa. 1995.

Brinda herramientas de apoyo que coadyuvan en el proceso de aprendizaje, tanto en los ciclos de formación del estudiante como en el perfeccionamiento continuo del egresado.

Núcleo de Formación Práctica

Se define al NFP como el conjunto de conocimientos que se integran a partir situaciones de práctica profesional.

Puede estar conformado por espacios curriculares de carácter obligatorio, tales como pasantías, práctica profesional, residencia, etc. y/o por espacios de integración curricular que permitan abocarse al estudio de casos o de situaciones problemáticas, donde los conocimientos previos adquiridos se transfieren en una situación práctica.

Los espacios curriculares que lo integran pueden abordarse desde distintas dimensiones teóricas y con diferentes niveles de profundidad, por lo tanto, pueden ser instrumentados desde el inicio de la carrera.

Referencias Bibliográficas

Aberdiac, Elena y Echeverri, Elena. El perfil del Título y el perfil del Egresado. Propuestas, Universidad Nacional de la Matanza.1995.

Agulla, Juan Carlos. Reflexiones sobre un nuevo humanismo. Nuevos paradigmas de la transformación cultural, científica y tecnológica de la Universidad Argentina. Conceptos expuestos el 6 de Agosto de 2001 en la Académica Nacional de Educación.

Cambours de Donini, Ana María . Los ejes de la Cultura escolar en los inicios del tercer milenio: saber obrar, saber pensar, saber hacer. Aula XXI. Santillana.

CIN. Sesión Plenaria. Participación del Sr. Rector de la UNVM. Tucumán, agosto de 2004.

CPRES-COES. Acuerdo Plenario Nº 70. Villa María. Acuerdo refrendado en la UNVM, por los Sres. Rectores de las dieciocho universidades que integran la región COES y por los Sres. Ministros de Educación de las provincias de Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Luis y San Juan. Abril de 2004.

Declaración de Bologna. Refrendada por los Ministros de Educación de cada país miembro de la Unión Europea. Bologna, junio de 1999.

Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, refrendada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia, Reino Unido. París. 1998.

Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO , París. Octubre de 1998.

Díaz Barriga, A. Tendencias e innovaciones curriculares en la Educación Superior. Revista de la Educación Superior Nº 71. Julio-Septiembre, 1989.

Gómez Campo, V. Y Emilio Tenti Fanfani. Universidad y Profesiones. Crisis y alternativas. Miño y Dávila. 1989.

LEY de Educación Superior. Título IV. De la Educación Superior Universitaria. Capítulo 1. de las Instituciones Universitarias y sus Funciones. Art. 27 y 28.

Macchiarolla, Viviana. Hacia un Modelo Curricular flexible para la UNRC. Documento de circulación interna. Coordinación de Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Curricular. Secretaría Académica de Rectorado. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2003.

Magaña, Laura. El Currículo Universitario y los Retos del Nuevo Milenio. Asamblea Extraordinaria UDUAL. 2001.

Martínez Bonafé, Jaime. Los Proyectos Curriculares como estrategia de renovación pedagógica. En Angulo, F y Blanco N. Teoría y Desarrollo del Currículo. Aljibe. Málaga. 1994.

Material de trabajo del Primer encuentro Nacional "Hacia la creación de ciclos generales de conocimientos básicos". Secretaría de Políticas universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Diciembre de 2004.

MECyT. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires. Diciembre de 2004.

Navarro, Marco A. E Iván Sánchez Rodríguez. Lecciones de Reforma Curricular en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII (4) Nº 132, Octubre-Diciembre. 2004.

Perkins, David. La Escuela Inteligente. Gedisa.1995.

Plan Estratégico 2003-2006. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Proyecto Institucional. Título III: Fines específicos de la Universidad Nacional de Villa María. 1996.

Proyecto Institucional. Título IV: Estilo de Formación. Capítulo 1: Perfil del Alumno.1996.

UNESCO. Conferencia Mundial de Educación Superior. París. Artículos 9 inciso a, b y c. Octubre de 1998.

Universidad Autónoma de Madrid. Consejo de Gobierno. Convocatoria de Proyectos para estudios de grado en el contexto de la convergencia europea. Madrid, febrero de 2005.

Velásquez Montoya, Hernando. Diseño Curricular por Competencias Integrales para la Educación superior. En Actas del Congreso Internacional de Investigación Educativa. Instituto Politécnico Colombiano. Colombia 2004.