



APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL DISEÑO CURRICULAR EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DE DERECHO*

Carlos Alfredo PÉREZ FUENTES**

Nataly RESTREPO RESTREPO***

Annie Julieth ÁLVAREZ MAESTRE****

Andrea Johana AGUILAR BARRETO*****

SUMARIO: I. *Comprensión de las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos en el diseño curricular.* II. *La pertinencia y la coherencia curricular en la evaluación de programas académicos de educación: incidencia del enfoque*

* El presente artículo de revisión documental es producto de la tesis doctoral titulada “Análisis de la fundamentación filosófica de los currículos de los programas académicos de derecho en América Latina”.

** Doctorando en Educación y Estudios Sociales de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (Colombia), Magister en Justicia y Tutela de los Derechos con énfasis en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Externado de Colombia (Colombia), Abogado de la Universidad Simón Bolívar (Colombia). Docente de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Correo electrónico: abog.carlosperez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0645-5973>.

*** Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), Magister en Educación y Licenciada en Educación Preescolar de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (Colombia). Docente ocasional de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Correo electrónico: nrestr13@tdea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5185-352X>.

**** Doctora en Educación Nova Southeastern University (EE. UU.), Magister en Desarrollo Humano de la Universidad de la Manizales (Colombia), Psicóloga de la Universidad de Pamplona (Colombia). Docente de planta de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Correo electrónico: anniejulieth@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9432-8554>.

***** Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), Magister en Educación de la Universidad Simón Bolívar (Colombia), Especialista en Orientación de la conducta de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia), Especialista en Administración Educativa de la UDES (Colombia), Abogada de la Universidad Libre (Colombia). Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona (Colombia). Vicerrectora Académica de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Correo electrónico: andreitajagUILAR@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1074-1673>.

basado en competencias desde la complejidad en el diseño curricular. III. Análisis de los fundamentos del currículo: Una aproximación a la fundamentación filosófica en el diseño curricular. IV. Conclusiones. V. Bibliografía.

I. COMPRENSIÓN DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN EL DISEÑO CURRICULAR

Shunck define el aprendizaje como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”.¹ De esta forma, siguiendo al autor, el aprendizaje posee tres criterios, a saber: un *cambio en la conducta*, el cual se da cuando la persona adquiere la capacidad de hacer algo de otra forma; *perdura a lo largo del tiempo*, excluyendo los cambios temporales de la conducta y finalmente, se da a partir de la *experiencia* que adquieren los seres humanos con su entorno.

Conforme a lo anterior, las teorías del aprendizaje se remontan a los debates epistemológicos acerca del origen del conocimiento: ¿Cómo se adquiere el conocimiento? ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento? ¿Qué conocimiento es verdadero? De aquí, que el racionalismo y el empirismo hayan sido las primeras posturas filosóficas que buscaron responder a estas preguntas.

Frente al *racionalismo*, Shunck comprende que “el conocimiento se deriva de la razón, sin la participación de los sentidos”.² De este modo, autores como Platón, plantearon que las ideas surgen a partir de la reflexión acerca de las cosas del mundo, por lo que se aprende cuando se recuerda lo que existe en la mente y ésta última, da significado al mundo. Por su parte, Descartes a través del método de indagación llegó a la conclusión de que la mente existe a partir de su máxima “pienso, luego existo”, ya que a través de la razón el ser humano interactúa con su entorno y finalmente, Kant planteó que el mundo sensible se encuentra desordenado y que la mente le ordena a través de la razón, el conocimiento es empírico cuando la razón la interpreta.

Por otra parte, frente al *empirismo* plantea que la experiencia es la única fuente de conocimiento, Aristóteles planteó que el mundo externo es la base de las experiencias sensoriales, las cuales son interpretadas por la mente humana, por lo que las ideas no son independientes del mundo sensible. Locke desarrolló su postura comprendiendo que no existen ideas innatas, sino que el conocimiento se deriva de las experiencias con el mundo sensible, ya que al

¹ Shunck, Dale, *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6a. ed., México D.F., pp. 1-14. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>.

² *Idem*, op. cit., p. 5.

nacer la mente es una *tabula rasa* en donde se imprimen dichas experiencias. Finalmente, autores como David Hume y John Stuart Mill planteaban que las ideas derivaban de la experiencia, aunque dudaban acerca del mundo sensorial e ideal.³

Ahora bien, estos debates epistemológicos jugaron un papel relevante en el nacimiento de la psicología como ciencia, ya que estos surgieron a partir de los estudios experimentales de Wilhem Wundt y los estudios de los procesos mentales de Hermann Ebbinghaus. De aquí, surgieron las escuelas más influyentes de la psicología: i) el *estructuralismo* planteado por Edward B. Titchener que planteaba que la mente estaba compuesta por una asociación de ideas que se estudiaban a través de métodos experimentales y, ii) el *funcionalismo* que planteaba que los procesos mentales y las experiencias ayudaban a los individuos a adaptarse a su entorno, John Dewey expuso que no es posible separar los procesos psicológicos de la realidad, por lo que es necesario estudiarlos integralmente, a través de experimentos que se desarrollarán en la educación o en la cotidianidad, dando origen al *conductismo*.⁴

Desde esta perspectiva, Dale Shunck comprende una teoría como “un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno. Las teorías ofrecen marcos de referencia para interpretar las observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación”.⁵

Así, Anita Woolfolk⁶ comprende las teorías del aprendizaje como un conjunto de preceptos interrelacionados que dan explicación a un fenómeno y pueden llegar a predecir acontecimientos a partir de sus hallazgos. La autora expone ocho teorías del aprendizaje, las cuales agrupa en tres grandes categorías: teorías de las etapas, del aprendizaje y contextuales. A continuación, se profundizará en cada una de ellas:

- 1) Teorías de las etapas: Estas teorías plantean que el aprendizaje se da a través de los cambios que vive un ser humano a lo largo de su vida. Autores como Jean Piaget plantean que los pensamientos de los niños se desarrollan a partir de su crecimiento, Sigmund Freud expuso que las fijaciones se generan cuando no se superan las etapas del desarrollo psicosexual y, Erik Erikson planteó que el desarrollo de los individuos se genera a partir de logros y dificultades, las cuales deben ser superadas.

³ Shunck, Dale, *op. cit.*, p. 6.

⁴ *Idem*.

⁵ Shunck, Dale, *op. cit.*, p. 6.

⁶ Woolfolk, Anita, *Psicología educativa*, 11a. ed., México D. F., pp. 16-20. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>.

- 2) Teorías del aprendizaje: Estas teorías comprenden que los cambios en el desarrollo cognitivo del ser humano se deben al aprendizaje. Se resaltan teorías como el *conductismo* que plantea que la conducta se encuentra precedida de antecedentes y consecuencias que permiten inferir las posibilidades de repetición, el *procesamiento de la información* centrado en el estudio de la memoria, la atención, la motivación, etc. Y la *teoría cognitivo social* que tiene en cuenta la influencia de las creencias en el aprendizaje.
- 3) Teorías contextuales: Estas teorías plantean que la teoría de las etapas y el procesamiento de la información ignoran los efectos de la cultura y la sociedad en el aprendizaje. Se distinguen autores como Lev Vygotsky que plantea que las actividades humanas se deben comprender a partir de sus contextos y Urie Bronfenbrenner que plantea que el ser humano interactúa en un contexto bioecológico, su entorno, familia, escuela, vecindario, etc.

Conforme a lo anterior, Gómez, Monroy y Bonilla⁷ plantean que las teorías del aprendizaje son el fundamento de los *modelos pedagógicos*, los cuales se conciben como “una construcción formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico-concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente”.⁸

En este punto, Alexander Ortiz⁹ plantea que un *modelo pedagógico* es un instrumento creado para investigar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se conciben como paradigmas que interpretan, dirigen y transforman el campo educativo. Este comprende que los modelos han sido clasificados desde una postura clásica y la propuesta realizada por autores como Julián De Zubiría.

- Clasificación clásica: Se distinguen la *escuela pasiva o tradicionalista* representada por autores como Ignacio Loyola de origen eclesiástico. Basada en el conductismo, concibe al estudiante como sujeto pasivo en donde la enseñanza realiza acciones controladas para lograr re-

⁷ Gómez Contreras, J. L. et al., “Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica”, *Entramado*, Vol. 15, 2019, núm. 1, pp. 164-189, <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>.

⁸ Ortiz, Alexander, *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*, Editorial de la U, Bogotá D. C., pp. 50-94. <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>.

⁹ *Idem*.

sultados, el docente utiliza métodos autoritarios y medibles que no privilegian la participación, la reflexión, la crítica, ni la creatividad. Por otra parte, se distingue la *escuela activa o desarrolladora*, la cual bajo una concepción humanista reconoce al estudiante como centro del proceso educativo, con el acompañamiento activo del docente; el estudiante se interrelaciona con su entorno de forma crítica y creativa para la transformación de este.

- Modelo pedagógico de Julián De Zubiría:¹⁰ Distingue los *modelos pedagógicos heteroestructurantes* que consideran que el conocimiento se genera fuera del aula de clase, la función de la escuela es transmitir la cultura y el rol del docente es transmitir dicha información a través de la clase magistral. A su vez, se encuentran los *modelos pedagógicos autoestructurantes* que plantean que el estudiante es el centro del proceso educativo, ya que estos poseen las condiciones necesarias para promover su propio aprendizaje. Finalmente, se encuentra el *enfoque dialogante y sociocultural* planteado por el autor, el cual busca conciliar los modelos anteriores; comprende que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido activamente con el acompañamiento del docente, buscando una formación integral del estudiante, enfocada no solo en cognitivo, sino también en lo emocional, axiológico, cultural, etc.

Conforme a lo anteriormente expuesto se puede comprender que los debates expuestos pueden influir en el diseño curricular de un programa académico que pueda definirse partir desde una visión empírico-funcionalista-conductual-heteroestructurante o racionalista-estructuralista-cognitivista-autoestructurante, lo cual depende del contexto sociohistórico en donde este se encuentre.

II. LA PERTINENCIA Y LA COHERENCIA CURRICULAR EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN: INCIDENCIA DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS DESDE LA COMPLEJIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR

La “pertinencia curricular” es un concepto que deviene de la “pertinencia” de la Educación Superior, es por esto por lo que Carlos Tunnermann¹¹ expone que

¹⁰ De Zubiría, Julián, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio, 2006.

¹¹ Tunnermann, Carlos, *Pertinencia y calidad de la educación Superior*, Ciudad de Guatemala, Universidad Rafael Landívar, 2006.

la “pertinencia” es uno de los temas dominantes en las conferencias internacionales sobre educación superior desde la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. Sin embargo, cuando se aborda este concepto existe la tendencia a entender la “pertinencia” como la respuesta de la Educación Superior a la economía o el sector productivo, aunque este concepto responda al “deber ser” de las Universidades, ligado a las necesidades y retos de la sociedad.

De este modo, la Universidad debe buscar reinventarse constantemente para atender a las preocupaciones del momento sociohistórico en el que se encuentra, a través de acciones tales como la investigación, extensión, bienestar, etc. De aquí que no se trate de ver la Universidad solo desde una perspectiva económica, sino también humana, buscando el concepto de *pertinencia social* que se encuentra en la misión y visión de las Instituciones de Educación Superior.

Así, hoy en día, la pertinencia exige la flexibilidad curricular y desplazar los modelos pedagógicos transmisionistas, por modelos pedagógicos en donde el estudiante sea el centro del proceso educativo, construyendo su propio conocimiento con el acompañamiento del docente, con quien no solo aprende a ser crítico, creativo e investigador, sino también aprende valores que le permitirán convivir en comunidad, razón por la cual, la Educación Superior tiene la responsabilidad de investigar las necesidades sociales para renovar constantemente el sistema educativo.

Al respecto, el concepto de “pertinencia” de la Educación Superior ha sido desarrollado históricamente a nivel mundial, entre estas definiciones se encuentran: la pertinencia de la Universidad atiende a las necesidades del mundo laboral y el Estado; de la sociedad y las personas; con todos los niveles educativos;¹² el medio ambiente, la paz, la democracia y los derechos humanos; la sociedad del conocimiento; la transformación positiva de realidades injustas; la equidad y el desarrollo sostenible y finalmente, la autonomía institucional.¹³

Así mismo, la “coherencia curricular” deviene del concepto de “coherencia” de la Educación Superior, el cual surge del concepto de “calidad”. Al respecto, Carlos Tunnermann¹⁴ plantea que la calidad no se refiere tanto a lo que se enseña, sino a lo que se aprende, por lo que la calidad está centrada en el sujeto educativo; no solo se refiere a la renovación del aprendizaje, sino a la existencia de un currículo contextualizado y *coherente* con los métodos de enseñanza, formación profesoral, gestión educativa, etc.

¹² Gibbons, Michael, *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO*, 1998.

¹³ Tunnermann, Carlos, *op. cit.* pp. 3-5.

¹⁴ Tunnermann, Carlos, *op. cit.* pp. 11-30.

De esta forma, las Instituciones de Educación Superiores atendiendo a la pertinencia social definen coherentemente su propia misión, objetivos, metas estratégicas y fines institucionales, con el ánimo de lograr su visión institucional. Razón por la cual, los ejercicios de *evaluación de calidad* son fundamentales debido a que permiten conocer la administración eficiente de los recursos, adecuar la pertinencia social y el desarrollo tecnológico, promover la movilidad en un contexto globalizado, responder a las necesidades del mercado, etc.

Conforme a lo anterior, “evaluar” es básicamente emitir un juicio valorativo, realizar un contraste entre lo que se evalúa y un punto de referencia que permite descubrir debilidades e identificar fortalezas con el ánimo mejorar la calidad de la Educación Superior. De aquí, que sean importantes los conceptos de “acreditación” y “autoevaluación”, debido a que a través de la “acreditación” el Estado evalúa y reconoce la calidad de un programa académico, mientras que en la “autoevaluación” la Institución realiza un proceso continuo de evaluación institucional con el ánimo de lograr el mejoramiento permanente y continuo.

Ahora bien, Mauricio López¹⁵ plantea que la pertinencia y la coherencia curricular se desarrollan en el contexto de la *evaluación curricular* de los planes de estudio y programas académico, la cual se concibe como un “proceso de investigación participativo, coherente, sistemático y riguroso”,¹⁶ a través del cual se realizan las transformaciones complejas de la sociedad de la información.

De este modo, Mauricio López¹⁷ propone como criterios de evaluación de planes y programas académicos a nivel pregrado, la *pertinencia y la coherencia curricular*. Esto, comprendiendo las dimensiones globales de la evaluación de programas académicos propuesta por Garduño: pertinencia, eficacia, efectividad, eficiencia y coherencia.¹⁸

Al respecto, Mauricio López define la *pertinencia curricular* como: “la relación entre los propósitos institucionales formalmente y los requerimientos sociales”, por lo que el criterio de *pertinencia curricular* se clasifica de la siguiente

¹⁵ López, Mauricio, “Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 10, núm. 19, pp. 49-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243120126003>.

¹⁶ López, Mauricio, *op. cit.*, p. 54.

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ Garduño, León, “Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación Superior”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 4, Núm. 21, pp. 10-18. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a06.PDF>.

forma: i) Pertinencia curricular interna: se concibe como la perspectiva interna que poseen los sujetos que participan del plan de estudios, esta pertinencia tiene analiza la capacidad explícita de un plan de estudios de dar respuesta a las necesidades de formación de los involucrados; ii) Pertinencia curricular externa: se concibe como la perspectiva de los sujetos que toman decisiones que generan cambios en los planes de estudios, pretende analizar la capacidad explícita del plan de estudios de responder a las necesidades de la sociedad.

Frente a la coherencia curricular, Mauricio López le define como: “la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior”, por lo que el criterio de *coherencia curricular* se clasifica de la siguiente forma: i) Coherencia curricular interna: esta evalúa el grado de integración lógica de los distintos componentes de las asignaturas del plan de estudios en un “tejido curricular” coherente; ii) Coherencia curricular externa: esta evalúa el grado de integración lógica de un plan de estudios específico con la declaración de objetivos, perfil de egreso y formación profesional que busca como meta el plan de estudios.

De esta forma, las dimensiones de pertinencia y calidad de la educación superior deben actuar en consonancia con la pertinencia y coherencia de un currículo que atiende a problemáticas complejas, en las que la *formación por competencias desde el paradigma de la complejidad* es fundamental para la comprensión de dichas situaciones que los estudiantes podrán atender conforme a las dinámicas de esta sociedad contemporánea.

Ahora bien, frente al enfoque basado en competencias desde la complejidad, Sergio Tobón¹⁹ plantea no se trata de asumir la construcción del conocimiento solo desde lo cognitivo, sino también desde los procesos biológicos, espirituales, sociales, culturales, etc., en donde se interrelaciona la vida del ser humano en su dimensión individual y social, ya que fundamentalmente: “El pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona”.²⁰

Conforme a lo anterior, Sergio Tobón propone el *enfoque socioformativo complejo* como un: “conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación en competencias”²¹ (p. 25) en articulación con los procesos sociales, políticos, económicos, etc., que se viven en una comunidad. En este sentido, desde el *pensamiento simple* la

¹⁹ Tobón, Sergio, *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2015. <https://www.uw.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>.

²⁰ Morín, Edgar, *El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos Únicos*. Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Bogotá, ICFES, 2000.

²¹ Tobón, Sergio, *op. cit.* p. 25.

formación por competencias es instaurada bajo el discurso homogeneizante que las comprende como una política únicamente de formación de capital humano que necesita el mercado laboral. Esto, sin tener en cuenta la *autorrealización* que se demanda en la formación integral del ser humano y las condiciones dignas que en su trabajo que le permitan tener una buena calidad de vida. Sin embargo, desde el *pensamiento complejo* las competencias son comprendidas bajo una lógica de relaciones que se desarrollan en un marco sociohistórico en donde confluyen procesos, productos, conocimiento, valores, actitudes, habilidades, tendencias, etc.

De esta forma, Sergio Tobón define las competencias como “procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades”,²² para lo cual integran el *saber ser*, el *saber conocer* y el *saber hacer*, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y comprendiendo los procesos cognitivos y afectivos que contribuyen a la resolución de los problemas. Así, las competencias son abordadas bajo tres ejes fundamentales: las demandas del mercado, las necesidades sociales y la autorrealización del ser humano.

Conforme a lo anteriormente mencionado, los procesos formativos deben ser comprendidos a partir de la complejidad, es decir, a partir de la interrelación de subsistemas que integrados permiten la construcción del conocimiento humano.

III. ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO: UNA APROXIMACIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA EN EL DISEÑO CURRICULAR

Este último capítulo pretende analizar la trayectoria histórica del currículo, con el ánimo comprender las perspectivas curriculares que sirven de fundamento para el diseño, implementación y evaluación curricular. Además, se profundiza en el capítulo de fundamentación curricular, propio del diseño curricular con el ánimo entender la naturaleza del sustento filosófico que subyace a las propuestas curriculares.

De esta forma, Luis Alberto Malagón *et al.*²³ plantea que la conceptualización del currículo es compleja debido a que existen diferentes supuestos sobre la educación, el sistema educativo y la sociedad que no permiten determinar su definición.

²² Tobón, Sergio, *op. cit.* p. 69.

²³ Malagón, L., et al., *El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos*, 1a. ed. Ibagué, Colombia. Universidad del Tolima, 2019. <http://riut.ut.edu.co/bitstream/001/196/2/RIUT-El%20curr%C3%ADculo%20Fundamentos%20te%C3%B3ricos%20y%20pr%C3%A1cticos.pdf>.

Así es como, históricamente la expresión “currículo” se utilizó por primera vez en la Universidad de Glasgow en 1963 para hacer referencia al curso multianual que siguieron los estudiantes, mientras que en la Universidad de Leiden era utilizado como requisito para completar los estudios académicos.²⁴

Sin embargo, en la antigüedad el currículo se refería al “ordo” (orden) a través del cual se direccionaba el proceso de enseñanza, en contextos como la *academia* de Platón, el *Liceo* de Aristóteles o el *Museo* de Teofrasto. En la Edad Media, los centros de formación en la fe se fueron organizando en escuelas de teología y filosofía, y Universidades, estas últimas consolidadas en el siguiente orden: Bolonia (1158), París (1208) y Oxford (1209). La Universidad Europea dio origen al *Universitas Scholarium* que pretendía formar a todos los jóvenes en el *Studium Generali* a partir del estudio del *Trivium* (retórica, gramática y dialéctica) y *Quatrivium* (astronomía, matemática, geometría y música), por lo que el *Magister Artium* debía enseñar a partir de la metodología dialéctica de la lectura, pregunta y discusión.²⁵

Posterior esto, Ángel Díaz-Barriga²⁶ plantea que el nacimiento de las sociedades industriales trajo consigo la regulación de la legislación educativa enfocada en la producción, la psicología experimental y el pragmatismo.

En este punto, surgen los estudios curriculares como campo de estudio en el siglo XX influenciados por la industrialización, por lo que Ángel Díaz-Barriga comprende que existieron dos tendencias: la primera, centrada en el desarrollo de los estudiantes representada por John Dewey con su libro *The child and the curriculum* y, la segunda, más cercana a las instituciones para definir con claridad la secuencia de contenidos para la enseñanza, se representa bajo los estudios de Franklin Bobbit con su libro *The curriculum of modern education* y *How to make the Curriculum*, este último sería retomado posteriormente por Charter en su libro *Curriculum construcción*.

Así es como en Estados Unidos a finales de los años veinte se discutió acerca de la conciliación entre estas dos últimos posturas, por lo que la *Declaración del Comité* de la *National Society for the Study of Education* privilegió la propuesta enfocada en la elaboración de programas escolares; lo cual influyó notablemente en la mundialización de los estudios curriculares, con estudios como los planteados por Taba acerca del “diagnóstico de necesidades” como

²⁴ Malagón, Luis Alberto *et al. op. cit.* 31-46.

²⁵ Malagón, Luis Alberto *et al. op. cit.* 31-46.

²⁶ Díaz-Barriga, Ángel, “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 81-93, 2003. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>.

marco de referencia para el plan de estudios,²⁷ el currículo oculto,²⁸ la ideología del currículo,²⁹ entre otros.

Ahora bien, en este punto Osorio³⁰ retoma a Sacristán,³¹ Kemmis,³² Stenhouse,³³ entre otros; para intentar comprender las perspectivas existentes acerca de la naturaleza del currículo, entendiendo que estas hacen parte de un dialogo histórico-cultural-social que implica continuos cambios en estas perspectivas.

- 1) El currículo tecnológico o eficientista:³⁴ siguiendo a Margarita Osorio esta perspectiva comprende el currículo como un proyecto y proceso, es un modelo centrado en objetivos cuya finalidad técnica e instrumental pretende el cumplimiento de objetivos en términos de eficiencia y eficacia.
- 2) El currículo como práctica social: siguiendo a Gimeno Sacristán esta perspectiva plantea que el currículo es una práctica social compuesta de comportamientos, creencias, valores, racionalidades, ideologías y políticas administrativo-económicas, en las que se interrelacionan diferentes subsistemas que surgen a partir de los individuos y lo educativo.
- 3) El currículo como mediación cultural: siguiendo a Stephen Kemmis esta perspectiva expone que el currículo es un instrumento de selección, organización y transmisión de la cultura en el ámbito educativo. Aquí, ninguna teoría curricular es neutra, ya que se encuentra envuelta en la interacción democrática que define el consenso y con ello, el ejercicio del poder.
- 4) El currículo como reproductor de procesos sociales: siguiendo a Ulf Lundgren³⁵ esta perspectiva plantea que el currículo se desarrolla en un contexto de producción y reproducción sociocultural, en donde se transmiten los códigos dialécticos a través de la selección, organización y distribución.

²⁷ Taba, Hilda, *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1974.

²⁸ Jackson, Philip, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1976.

²⁹ Apple, Michael, *Ideología y currículo*, Ediciones Akal, Madrid, España, 2008.

³⁰ Osorio, Margarita, "El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión", *Revista del Instituto de Estudios de Idiomas*, Barranquilla, 2017, núm. 26, pp. 140-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029009>.

³¹ Sacristán, Gimeno, *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 3a ed. España: Morata, 1991.

³² Kemmis, Stephen, *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.

³³ Stenhouse, Lawrence, *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid, Morata, 1984.

³⁴ Osorio, Margarita, *op. cit.* pp. 142 y 143.

³⁵ Lundgren, Ulf, *Teoría del Currículo y Escolarización*, Madrid, Morata, 1992.

- 5) El currículo como configurador de la práctica educativa: siguiendo a Lawrence Stenhouse esta perspectiva comprende que el currículo es un puente entre la teoría y la práctica, como un proyecto de investigación que prefigura la práctica educativa, con el ánimo de sugerir lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar.
- 6) El currículo como construcción social: siguiendo a Gimeno Sacristán esta perspectiva entiende el currículo como el equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan en el sistema educativo en momento histórico determinado, es un producto de un determinado entramado político, cultural, social; cargado de valores e ideas políticas que definen la visión institucional. El currículo no es una cuestión neutra, debido a que refleja el conflicto de intereses en una sociedad y los valores predominantes que rigen el sistema educativo a nivel político, económico, filosófico, cultural, etc.
- 7) El currículo emancipador:³⁶ siguiendo a Shirley Grundy³⁷ esta perspectiva comprende que el currículo es una construcción social y cultural que promueve la participación de todos los actores inmersos en su diseño, el cual busca transformar la conciencia de los individuos para que estos a través de la reflexión crítica puedan empoderarse y transformar positivamente las realidades injustas que les rodean. Se propone la investigación acción participativa como método colaborativo, emancipador, práctico y crítico, que no solo permite comprender la realidad, sino identificar las problemáticas y actuar para lograr su transformación.³⁸

Ahora bien, en este punto es importante mencionar que, dependiendo la perspectiva curricular se lleva a cabo el *diseño curricular*, razón por la cual Frida Díaz-Barriga *et al.* comprende el “diseño curricular” como el proceso y producto a través del cual una Institución atienden a los problemas educativos, sociales, económicos, culturales, políticos, etc.³⁹ Así, la autora propone una metodología para el diseño curricular que se desarrolla en las siguientes etapas: fundamentación de la carrera profesional, elaboración del perfil profesional, organización y estructura curricular y evaluación continua del currículo.

³⁶ Agrai, Nancy, “La construcción de currículo desde perspectivas críticas”, *Revista Signo y Pensamiento*, Vol. XXIX, pp. 420-427, 2010. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2571>.

³⁷ Grundy, Shirley, *Curriculum, Product or Praxis?* London, The Falmer Press, 1987.

³⁸ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.

³⁹ Díaz-Barriga, Frida *et al.*, *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, Editorial Trillas, 2012.

Frente a cada una de estas etapas, es necesario profundizar en la etapa de fundamentación de la carrera profesional, por lo que Frida Diaz-Barriga *et al.* comprende que esta etapa se establecen los fundamentos del diseño curricular, investiga las necesidades sociales y laborales, analiza la pertinencia del profesional para dar solución a dichas necesidades, estudia los principios y las habilidades que debe desarrollar el profesional y las características del aspirante.

En este punto, Mercedes Silverio⁴⁰ comprende que las bases o fundamentos del currículo se conciben como los cimientos que sostienen la estructura temporal y espacial del currículo, como el marco teórico y metodológico referencial en el cual se expresa el modelo curricular que asume la Institución Educativa y orienta todo el proceso del diseño curricular.

Rosa Lira⁴¹ comprende que ante el currículo necesita de un marco referencial epistemológico que oriente los cambios del currículo ante la incertidumbre de los cambios paradigmáticos complejos y multidimensionales del mundo contemporáneo. Para ello, comprende que este referencial debe aproximarse a las corrientes epistemológicas, ontológicas, paradigmáticas y metodológicas, sobre las que se funda una postura curricular.

Finalmente, la autora expone que ontológicamente la realidad universitaria debe ser comprendida de una postura compleja, cambiante, tecnológica y global, marcada por la calidad, la rendición de cuentas, la financiación, la internacionalización, la diversidad. Esto, con el ánimo de buscar formar profesional con mayor responsabilidad ante la sociedad y el mercado, ya que la educación superior como patrimonio público debe influir en la transformación social, económica y política de la sociedad.

IV. CONCLUSIONES

De lo anterior se puede concluir que los debates filosóficos sobre el racionalismo y el empirismo han influido en la consolidación de teorías del aprendizaje de psicología educativa que buscan comprender cómo aprenden los seres humanos, si construyen el conocimiento por sí mismos o en relación con su entorno.

⁴⁰ Mercedes, Silverio, Bases y fundamentos curriculares”. *Revista Educação e tecnologia. Revista Educação e Tecnologia*. Ano 1. Número 1. Abr/Set – 2005. Faculdade de Aracruz – ES. http://www.faacz.com.br/revistaelectronica/links/edicoes/2005_01/edutec_curriculo_mercedes_2005_1.pdf.

⁴¹ Lira, Rosa, *Fundamentos del currículo*, Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2012. https://repositorio.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/7223/Fundamentos%20curriculo_RosaLira_2011-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

De esta forma, se han estructurado modelos pedagógicos heteroestructurantes, autoestructurantes y dialogantes; el primer modelo fundado en la escuela pasiva transmisionista que establece una relación pasiva y vertical docente-estudiante, el segundo modelo fundado en la escuela activa que entiende al estudiante como centro del proceso educativo; y finalmente, el tercer modelo que busca conciliar estos modelos, bajo una postura que expone que el conocimiento se construye por fuera de la escuela y es reconstruido en ésta, por lo que se valora el papel del individuo como constructor de su propio conocimiento.

Teniendo esto como base, los debates filosóficos y de la psicología educativa han influido en la consolidación de un diseño currículo que puede llegar fundarse en un modelo pedagógico heteroestructurante, autoestructurante o dialogante. Sin embargo, los *principios de pertinencia y calidad* demandan que la Universidad responda a las necesidades sociales a partir de una perspectiva compleja, interdisciplinar, transdisciplinar y transformadora, que desplace los modelos pedagógicos transmisionistas, por modelos en donde el estudiante sea el centro del proceso educativo desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora que busque atender a las demandas de la sociedad contemporánea.

Así, las Universidades buscan prestar un servicio educativo pertinente y de calidad, es decir, un servicio eficiente, eficaz, coherente y relevante que atiende a la realidad social a través de la contextualización, la internacionalización, los métodos de enseñanza, la formación profesoral, etc. De esta forma, las Instituciones deben buscar la pertinencia curricular a través de planes de estudio adecuados a las necesidades de las comunidades, por lo que deben tener una coherencia curricular que integre lógicamente cada una de las instancias de la Institución.

De aquí que la sociedad contemporánea demande la formación por competencias en un contexto complejo en el que los estudiantes deben responder a las demandas sociales con el ánimo de transformar el mundo en el que viven. Desde esta perspectiva, es necesario comprender el currículo desde una perspectiva compleja que interrelaciona todas las dinámicas de la Institución, para la formación de competencias pertinentes y contextualizadas en las que los estudiantes responden a las demandas del mercado, las necesidades del contexto y su proyecto de vida.

Finalmente, el currículo entendido como la forma a través de la cual se organiza una Institución para dar respuesta a las demandas sociales se diseña a través de su fundamentación de la carrera profesional, elaboración del perfil profesional, estructuración curricular y evaluación continua. De todas es-

tas estas, se profundiza en la fundamentación filosófica del currículo, la cual permite justificar y orientar desde el sustento teórico y referencial las prácticas educativas necesarias para las transformaciones demandadas. Así, hoy en día, se demanda una realidad universitaria comprendida desde una postura compleja, dinámica, global, tecnológica, diversa, inclusiva; bajo un paradigma educativo constructivista, relacional y trascendental, que comprenda el currículo desde un enfoque complejo, crítico, interdisciplinar, abierto, participativo, flexible, global, diverso, inclusivo y emancipador.

V. BIBLIOGRAFÍA

- AGRAI, Nancy, “La construcción de currículo desde perspectivas críticas”, *Revista Signo y Pensamiento*, Vol. XXIX, pp. 420-427, 2010. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2571>.
- APPLE, Michael, *Ideología y currículo*, Ediciones Akal, Madrid, España, 2008.
- DE ZUBIRÍA, Julián, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio, 2006.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel, “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm, 2, pp. 81-93, 2003. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida et al., *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, Editorial Trillas, 2012.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.
- GARDUÑO, León, “Hacia un modelo de evaluación de la calidad de Instituciones de educación Superior”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 4, Núm. 21, pp. 10-18, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a06.PDF>.
- GIBBONS, Michael, *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO*, 1998.
- GÓMEZ CONTRERAS, J. L. et al., “Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica”, *Entramado*, Vol. 15, 2019, núm., 1, pp. 164-189, <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>.
- GRUNDY, Shirley, *Curriculum, Product or Praxis?* London, The Falmer Press, 1987.
- JACKSON, Philip, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1976.
- KEMMIS, Stephen, *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.

- LIRA, Rosa, *Fundamentos del currículo*, Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2012. https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/7223/Fundamentos%20curriculo_RosaInesLira_2011-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- LÓPEZ, Mauricio, “Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 10, núm. 19, pp. 49-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243120126003>.
- LUNDGREN, Ulf, *Teoría del Currículo y Escolarización*, Madrid, Morata, 1992.
- MAGENDZO, Abraham, *Currículo, Educación para la democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación*, Bogotá, Ediciones Antropos, 1996.
- MALAGÓN, L. et al., *El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos*, 1a. ed. Ibagué, Colombia. Universidad del Tolima, 2019. <http://riut.ut.edu.co/bitstream/001/196/2/RIUT-El%20curr%C3%ADculo%20%20Fundamentos%20te%C3%B3ricos%20y%20pr%C3%A1cticos.pdf>.
- MERCEDES, Silverio, “Bases y fundamentos curriculares”, *Revista Educação e tecnologia. Revista Educação e Tecnologia*. Ano 1. Número 1. Abr/Set – 2005. Faculdade de Aracruz – ES. http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2005_01/edutec_curriculo_mercedes_2005_1.pdf.
- MORÍN, Edgar, *El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos Únicos*. Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Bogotá, ICFES, 2000.
- ORTIZ, Alexander, *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*, Editorial de la U, Bogotá D. C., pp. 50-94. <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedag3b3gicos-y-teor3adas-del-aprendizaje.pdf>.
- OSORIO, Margarita, “El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión”, *Revista del Instituto de Estudios de Idiomas*, Barranquilla, 2017, núm. 26, pp. 140-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029009>.
- SACRISTÁN, Gimeno, *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, 3a ed., España: Morata, 1991.
- SHUNCK, Dale, *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6a. ed., México D. F., pp. 1-14. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>.
- STENHOUSE, Lawrence, *Investigación y Desarrollo del Currículo*, Madrid, Morata, 1984.
- TABA, Hilda, *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1974.

- TOBÓN, Sergio, *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2015. <https://www.uw.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>.
- TUNNERMANN, Carlos, *Pertinencia y calidad de la educación Superior*, Ciudad de Guatemala, Universidad Rafael Landívar, 2006.
- WOOLFOLK, Anita, *Psicología educativa*, 11a. ed., México D. F., pp. 16-20. <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>.

