



MODELO DE DISEÑO CURRICULAR INTEGRANDO COMPETENCIAS, DESDE UN ENFOQUE CÉNTRICO CONTEXTUAL

Ma. Guadalupe Medina Márquez

guadalupe.medina@uaem.mx

Palabras clave:

Diseño curricular, competencias, céntrico contextual.

Resumen

La propuesta de este modelo de diseño curricular se fundamenta en las premisas de una visión de mundo contextual, la cual concibe a éste como una trama de relaciones, donde las organizaciones, en este caso educativas, promueven su innovación considerando la existencia de diferentes realidades, diferentes contextos y diferentes percepciones. Desde esta visión se articulan los elementos del contexto internacional, nacional y local en relación a las tendencias políticas y enfoques teóricos emergentes del ámbito educativo, así como del desarrollo científico y tecnológico de la disciplina de interés y de la situación socioeconómica y cultural de la población que con ésta se relaciona, originando con ello planes de estudio pertinentes que responden necesidades de contextos específicos sin desligarse de los acontecimientos globales.

Planteamiento del problema

Considerando que el mundo se encuentra en una nueva época llamada del informacionalismo, como resultado de importantes avances en la ciencia y la tecnología, así como de la manifestación de acontecimientos sociales que impactan en la cultura mundial de manera general, la educación como expresión y componente dinámico de dicha cultura se ve en la necesidad de responder a necesidades de formación de seres humanos, dentro de contextos sociales, económicos, políticos y culturales que son influenciados, coincidiendo con De Souza (2005:70), por tres visiones de mundo;



la cibernética, la mercadológica y la contextual . Visiones desde las cuales la sociedad interactúa en la trama contextual y compleja de la globalización, cuya dinámica gira principalmente alrededor de asuntos políticos y económicos desde un enfoque neoliberal con el consecuente escenario mundial de libre comercio, competencia y competitividad. Asimismo la tendencia de la sociedad a fundarse cada vez más en el conocimiento, convierte a las instituciones de educación superior (IES) en un actor fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones como se señala en la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998:web). En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su visión deseable al año 2020 señala que el sistema de educación superior realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento y de extensión y preservación de la cultura en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad equiparables con indicadores internacionales. Por tanto, necesita transformarse para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones del entorno nacional e internacional (ANUIES, 2000:web). En este contexto, la búsqueda de teorías, modelos y estructuras para mejorar la calidad y en particular la pertinencia de la educación superior en sus diversos programas educativos, es un reto y una exigencia para las universidades públicas y privadas, tanto en la esfera internacional como local, que les permita responder a las necesidades de formación de profesionistas acorde a las necesidades del siglo XXI. En este sentido surge la pregunta de cómo integrar la visión contextual céntrico en un proceso de diseño y construcción de un modelo curricular que permita integrar dimensiones locales y globales tanto del campo de estudio disciplinar como educativo.

Justificación

En el caso de México, organismos internacionales que han dictado la política de la innovación en las universidades, tales como la UNESCO, Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), así como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han delineado paulatinamente las nuevas reformas educativas y las directrices para estos cambios. Por su parte, el Banco Mundial (BM) plantea orientar la educación al desarrollo de habilidades y competencias. La OCDE en 1997, de manera particular recomienda a México “elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama [económica] y evaluar en relación a ellas”. Por tanto, las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas





competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior requiere de planes y programas de estudio pertinentes que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual es necesaria una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (UNESCO, 1998:1-4). Respecto al Espacio Europeo de Educación Superior, creado en 1999, establece el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, “afinar las estructuras educativas de Europa”, buscando llegar de manera conjunta a puntos de referencia comunes, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, y la confianza mutua y señala que la educación necesita estar en diálogo con las necesidades sociales.

Los escenarios que perfila este contexto educativo a su vez son considerados en la visión deseable al año 2020 de ANUIES, que señala que el sistema de educación superior realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento y de extensión y preservación de la cultura en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad equiparables con indicadores internacionales. Por tanto, necesita transformarse para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones del entorno nacional e internacional (ANUIES, 2000). Asimismo, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en México, establecen en su sistema de evaluación, como indicadores de calidad educativa el desarrollo de competencias profesionales. En esta perspectiva, la Educación Basada en Competencias (EBC) aún con las diferentes acepciones del concepto de competencias, en la actualidad representa una alternativa de diseño curricular que contribuye en la mejora de calidad educativa como una oportunidad desde la perspectiva de política educativa y un modelo que contribuye a fortalecer la pertinencia como componente importante de la calidad de los programas educativos. Ante estos lineamientos se plantea construir una propuesta de diseño curricular en la que se puedan integrar enfoques que se califican como neoliberales, pero que desde el paradigma de la visión de mundo contextual céntrico, se rescata el contexto local que es lo que le da la pertinencia y compromiso con la sociedad del entorno inmediato.

Fundamentación teórica





La construcción de este modelo encuentra referentes teóricos en la visión de mundo contextual que plantea De Souza (1999), la cual representa un conjunto de premisas que se gestan y desarrollan en el seno de la revolución cultural, que privilegian lo humano, lo social, lo cultural, lo ético y lo ecológico, que sirva de soporte a las organizaciones para facilitar procesos de innovación institucional desde lo local. Concibe a un mundo en el que no existe una realidad sino muchas realidades, las cuales son dependientes de las diferentes percepciones, de los diferentes grupos de actores sociales en sus diferentes contextos. El mundo se piensa como una trama de relaciones y significados entre diferentes formas y modos de vida. Los seres humanos, quienes aportan sus conocimientos, saberes y potencialidades para crear y recrear situaciones de una manera constante desde su contexto, se conciben como talentos humanos con capacidad para incidir en el rumbo de su propio desarrollo local. en el aprendizaje y el estudiante y la educación basada en competencias profesionales. En lo que respecta a las instituciones de educación superior, desde esta visión se convierten en facilitadoras de cambios, por el hecho de que la educación entendida como un bien público necesita surgir de las demandas del contexto para atender las necesidades de su sociedad local y con ello arribar a la pertinencia de sus programas educativos.

En relación a la diversidad de acepciones sobre le educación basada, o por competencias, Gonczi (1997), afirma que la naturaleza del concepto competencia es correlativa porque vincula; diferentes cosas, atributos y tareas dentro de una estructura conceptual. En este sentido, este autor, integra elementos como el holismo y la necesidad de tomar en cuenta el contexto y la cultura. Con esta adicción, el concepto de competencias permite incorporar éticas y valores como elementos del desempeño, la necesidad de prácticas reflexivas, la importancia del contexto y en particular de la cultura y que es un hecho la existencia de más de una forma para ejercer de manera competente.

La propuesta de modelo parte de la acepción de este término que hacen las autoras Díaz Barriga Arceo y Lugo, quienes definen al modelo curricular como una estrategia de carácter genérico que puede resignificarse de acuerdo a algún contexto determinado.

Objetivos

Sistematizar un proceso de construcción curricular que pueda socializarse con otras universidades u organizaciones educativas que también están en busca de propuestas o modelos de construcción





curricular alternativos y con correspondencia por una sociedad más equitativa y en una relación de respeto ante las diferentes formas de vida.

Metodología

La metodología que se utiliza es desde el enfoque cualitativo, en el que se va conformando un proceso dialéctico de construcción, deconstrucción y ajustes que se efectúa a partir de la participación y aportaciones de los diferentes actores en diferentes momentos de ese trabajo.

Es importante hacer énfasis que el referente teórico metodológico transversal de esta construcción de modelo de formación contextual, recae en el sistema de premisas y conceptos que conforma el paradigma de visión de mundo contextual desde el cual propone el modo contextual-constructivista, que plantea De Souza (2005) como una forma para la innovación institucional de las organizaciones en el siglo XXI. La elaboración del perfil de egreso de los profesionistas de esta área necesitan definirse con la participación de actores como productores, egresados, estudiantes y docentes y administrativos, principalmente, de las organizaciones educativas que emprenden una mejora desde la innovación con enfoque contexto céntrico (De Souza, 2007, citado en Medina, 2007). Por tanto, la construcción del modelo toma como guía dos grandes ejes; la coherencia, entendida como la consistencia de elementos al interior y la correspondencia referida a la consistencia externa entre los elementos de dos o más conjuntos diferentes; con la finalidad de integrar la estructura, fortalezas y lineamientos de política institucional y las demandas y tendencias del entorno económico, social y político. En este planteamiento en un primer momento se construye y desarrolla el diseño curricular para una formación por competencias desde una visión contextual, y lo estructuran cinco principales componentes: a) la contextualización del socioeconómico, político y cultural b) la elaboración de conceptos nucleares, c) la elaboración de competencias profesionales, d) la identificación de contenidos y e) el perfil de egreso que lleva a la definición de la malla curricular. En un segundo momento se integran sistemas y programas institucionales y de la unidad académica que valorados en función de su pertinencia conforman finalmente el modelo curricular.

Resultados

El modelo de diseño curricular toma como guía dos grandes ejes; la coherencia, entendida como la consistencia de elementos al interior y la correspondencia referida a la consistencia externa entre los elementos de dos o más conjuntos diferentes; con la finalidad de integrar la estructura, fortalezas y





lineamientos de política institucional y las demandas y tendencias del entorno económico, social y político.

El planteamiento de este modelo se aplica en el caso de reestructuración del programa educativo de licenciatura; ingeniería en desarrollo rural.

La contextualización del sector agropecuario y rural se lleva a cabo a través de la identificación y análisis de necesidades sociales, (Medina, 2007). La población seleccionada como informantes de calidad se conformó de la siguiente manera: campesinos-productores, egresados y 20 docentes.

La recopilación de la información se realiza a través de un cuestionario que toma como guía la estructura y tipo de preguntas establecidas en la metodología Tuning. Con esta indagación se identifican los siguientes rubros: principales problemas del sector agropecuario como falta de financiamientos a productores, asesoría técnica, políticas públicas, organización y comercialización, escenarios de trabajo de los egresados como organizaciones gubernamentales del sector agropecuario, la educación media superior y superior, empresas propias o privadas y asociaciones civiles.

Asimismo, se identifican las oportunidades de trabajo que se orientan hacia el negocio propio, desarrollo comunitario, consultores e iniciativa privada. También se valoran competencias genéricas. A su vez se identifican los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para la elaboración del perfil del egresado.

En el análisis de tendencias se exploran las tendencias del sector agropecuario y rural por medio de la revisión de documentos con visión a futuro (CONACYT, 2006).

La elaboración de conceptos nucleares parte de la elaboración del modelo conceptual de la carrera donde se definen y consensan los conceptos específicos a partir de un análisis epistémico y de praxis, los cuales se organizan para encontrar sus interrelaciones. El modelo de este programa





educativo se basa en un concepto de interacción fundamental entre el sujeto social y su praxis, atributos de interculturalidad como la autonomía, gestión, organización, capacidades e identidad y atributos del entorno, que implican las variables económica, social, tecnológica, política, cultural y natural. Mediante el curso de acción conjunta entre el ingeniero en desarrollo rural y el sujeto social en la transformación del entorno se recupera la integralidad y desarrolla las capacidades del sujeto. De la articulación de los atributos de la interculturalidad con los atributos del entorno, surge una matriz, cuya conjugación produce funciones fundamentales para la formación del profesionista del desarrollo rural sustentable.

La definición de conceptos nucleares, es la identificación de conceptos esenciales se realiza a través de un proceso dialéctico que retoma como ya se mencionó, la experiencia profesional, el modelo conceptual de cada programa y conceptos clave derivados de la consulta a productores, docentes y egresados. Estos conceptos se ubican en cada una de las dimensiones propuestas por Herrera (2007): científica tecnológica, expresión verbal, expresión plástica, espacio temporal, valoral y lógica tomando como criterio su implicación en la praxis. En el caso de este programa su modelo conceptual obligó la creación de conceptos de connotación interdisciplinaria y transdisciplinaria, por lo que fue necesario modificar la dimensión de “expresión verbal” por dialógica y se crea la dimensión transdisciplinaria. Con estos conceptos se elabora una matriz considerando como ejes los atributos de la *interculturalidad* y los del entorno, de cuyo cruce se construyeron 30 nuevos conceptos de los cuales se deriva la elaboración de las competencias profesionales, traducidos como capacidades y habilidades que les permitan desempeñarse en el ámbito profesional para responder a las necesidades de transformación del sujeto y el entorno.



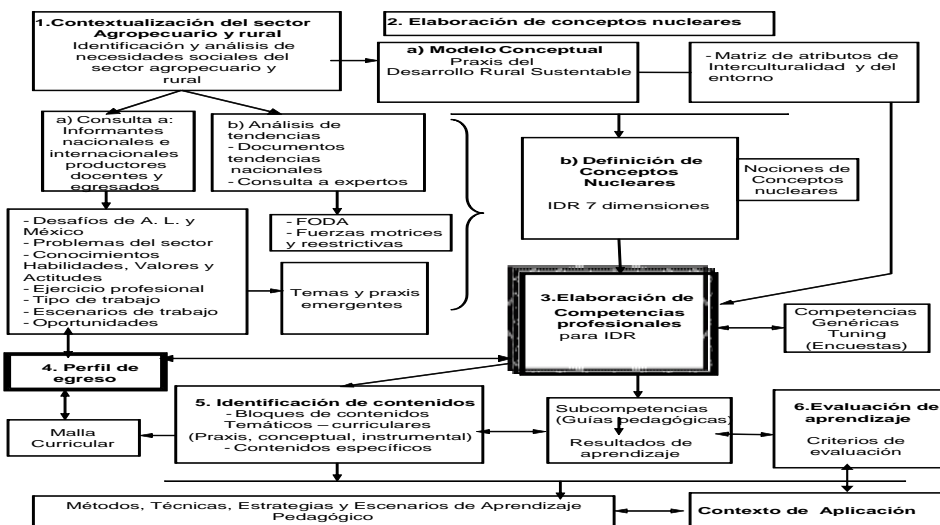


Figura 1. Modelo de diseño Curricular integrando competencias desde una visión contextual

Elaborado por Medina, García, y Aguirre. 2007.. modificado por Medina, 2013

El perfil de egreso se elabora a través de un proceso de síntesis de las competencias previamente construidas y resumidas por categorías derivadas de la similitud del contenido de las competencias, generando bloques de aprendizaje complejo a partir de los cuales emergen los criterios para delimitar los contenidos temáticos. Una vez definidas las competencias y el perfil de egreso se identifican los contenidos temáticos que permiten abordar a través de cada uno de ellos el requerimiento disciplinar de las competencias. En esta etapa se identifica en un primer momento bloques temáticos para cada competencia que en su conjunto tributan al desarrollo de la misma. Estos bloques temáticos representan una primera guía para arribar a la construcción de la guía pedagógica de cada curso la cual se construye de manera colegiada integrando equipos de profesores interdisciplinarios (de las áreas básica, agrícola, pecuaria y socioeconómica) con la finalidad de rescatar una visión integral en la construcción de cada curso. Lo anterior proporciona los dos primeros componentes del modelo curricular desde un enfoque de formación contextual; las competencias profesionales y la malla curricular.



En el segundo momento, se integran sistemas y programas institucionales y de la unidad académica que valorados en función de su pertinencia conforman finalmente el modelo curricular de la carrera de Ingeniería en Desarrollo Rural.

El modelo curricular se integra por seis componentes que a continuación se describen.

Otro componente son la Líneas de Generación y /o Aplicación del Conocimiento, que desarrollan los Cuerpos Académicos (CA) reconocidos por el PROMEP de la Secretaría de Educación Pública. La forma en la que estas líneas de investigación fortalecen al programa educativo es que guardan una correspondencia con los cursos de la malla curricular.

El Sistema de Integración al Medio Rural, es un modelo educativo teórico-práctico de formación de los estudiantes dentro de un esquema de participación comprometida con los procesos de desarrollo rural. El Sistema Integral de Tutorías (SIT), como estrategia de innovación educativa se integra como un programa de intervención de diferentes actores, programas y servicios institucionales orientados a potenciar la formación integral del estudiante en su desarrollo humano, sus habilidades cognitivas, afectivas, valorales y actitudinales (UNESCO, 1998), y que forman parte de las competencias profesionales específicas de este programa educativo. El último componente es el programa de servicio social, éste se vincula con programas, organizaciones e instituciones como escenarios en los que el estudiante elige participar.

Conclusiones

Con base en lo planteado en los apartados anteriores, se puede concluir la construcción del modelo curricular pone énfasis en la contextualización del mundo rural y de la política educativa, con la finalidad de lograr la construcción de un modelo pertinente. Las premisas de la visión contextual céntrico, en los procesos de construcción del modelo curricular proporciona referentes teóricos y metodológicos que contribuyen a estrechar la correspondencia del perfil de egreso de los



profesionistas con las necesidades del entorno, en su interacción con la dinámica económica, social, política y educativa nacional e internacional, permitiendo contar con un modelo de diseño curricular, que integra el paradigma constructivista, el enfoque centrado en el aprendizaje y el estudiante y la educación basada en competencias. Así como la integración de referentes de la metodología de diseño curricular por competencias que algunas instituciones en México han aplicado, en particular la metodología planteada en el primer informe del proyecto Tuning Educational Structure in Europe (2000-2002), que considera las necesidades cambiantes de la sociedad así como las perspectivas de empleo presentes y futuras. Concebir que la pertinencia de los programas se favorece al integrar las visiones de los diferentes actores que inciden y se benefician de la propuesta educativa. Es importante que las Líneas de Generación y/o aplicación del Conocimiento se retroalimenten de estudios sobre las necesidades del contexto tanto local y global desde una visión holística con la finalidad de que la ciencia responda a las necesidades del entorno inmediato

Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. México. ANUIES. Extraída el 06/06/2013 desde http://cedoc.infod.edu.ar/upload/La_educacion_superior_en_el_siglo_XXI.pdf

CIEES. 2005. Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Marco de referencia. Diciembre, México.

De Souza, José. 1999. Anexo 1. Visiones de mundo en conflicto en el contexto actual Cambio de Época. En: Veinte tesis para vincular el cambio institucional al cambio de época. Conferencia presentada en el IV Congreso Nacional de Egresados-30 años, Universidad Nacional de Bucaramanga, Colombia. ISNAR. Noviembre.

De Souza, José, *et. al.* 2005. *La innovación de la innovación institucional. De lo universal mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana.* Red Nuevo Paradigma. Quito, Ecuador.





Díaz Barriga, A. (Coord). 2003. La investigación curricular en México. La década de los noventa. COMIE-CESU-SEP. México.

Didriksson T., A y A. Herrera M. 2004. Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. Perfiles Educativos, tercera época. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Vol. XXVI. pp. 7-40.

Gonczy, Andrew. 1997. Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia australiana (segunda parte). La Academia. Hemeroteca virtual ANUIES Noviembre-Diciembre. Extraída desde http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/12sec_9.htm

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Extraída el 26/08/2006 desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

El proceso de Bolonia. Desarrollo Histórico. Extraída el 29/03/2006 desde <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>.

Grupo del Banco Mundial, Extraída el 22/03/2006 desde <http://www.bancomundial.org.mx/Bancomundial/SitioBM.nsf/>. 22 de marzo.

