

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE
“CORPOSUCRE”**



**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
P. E. I.**

SINCELEJO - SUCRE

2007

TABLA DE CONTENIDO

CONTENIDO	PAGINA
Presentación	6
Reseña Histórica	7
Misión	9
Visión	10
Proyecto Educativo Institucional	11
Fundamentos del P. E. I	11
Fundamento Filosófico	11
Fundamento Psicológico	11
Fundamento Sociológico	12
Fundamento Ético	12
Fundamentos Pedagógicos	13
Principios del fundamento Pedagógico	14
Fundamentos Antropológicos	15
Principios y Valores	15
Principios	16
Valores	16
Objetivos	17
Modelo Pedagógico	17
Referentes Teórico Conceptuales del Modelo Pedagógico	17

Modelo Pedagógico y Currículo	26
Modelo Pedagógico – Curricular Investigativo con enfoque Interdisciplinario.	26
Metas	26
Relación maestro – alumno	27
Métodos	28
Contenidos	29
Aprendizaje – Desarrollo	31
La Estructura Curricular	31
Un Proceso de Elaboración Permanente	31
Principio de Economía	33
Principio de Complejización	34
Principio de Modularización	34
Principio de Clasificación	34
Fundamentos Didácticos del Proceso de Diseño Curricular en la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – “CORPOSUCRE”.	36
Caracterización del proceso de formación de los profesionales	36
Las Funciones	37
La contradicción	38
Sistema de Categorías	39
Leyes generales y leyes particulares del proceso de formación de los profesionales.	41
Eslabón del Diseño y proyección del Proceso de Formación de los Profesionales	42

El Macrodiseño Curricular (Concepto)	42
El Microdiseño Curricular (Concepto)	42
Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales	43
Fundamentos del Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales	44
Macrodiseño curricular (Desarrollo).	46
Gráfica Modelo Profesional Vs. Competencias Profesionales	49
Metodología del Macrodiseño Curricular	52
Caracterización de la profesión	53
Determinación de los problemas profesionales	54
Determinación de los problemas mas generales y frecuentes y problema de la carrera	55
Determinación de los métodos generalizados de solución	55
Determinación del objeto de la profesión	56
Determinación del objeto de trabajo de la profesión	56
Determinación de los modos de actuación profesional	57
Determinación de los objetivos del profesional	58
Determinación de las competencias profesionales	58
Análisis del objeto de la profesión en función de la formación de las competencias Profesionales	59
Análisis Epistemológico	59
Análisis profesional del objeto de la profesión	60
Elaboración del modelo del profesional	60
Presentación del Programa Académico	62
El Modelo del Profesional	62

objetivos de los semestres	62
Síntesis de los programas de las áreas que la integran	62
Microdiseño Curricular de las Áreas	63
Diseño de las áreas	64
Derivación de las categorías problema docente, objetivo y contenido del área, a partir del Modelo del Profesional.	65
Determinación del invariante de contenido del área	65
Las habilidades generalizadas, los invariantes de habilidad	66
Procedimientos para la determinación de las habilidades generalizadas.	67
Núcleos de conocimientos, los invariantes de conocimientos	69
Procedimientos para determinar los núcleos de conocimientos	70
Valores Profesionales	74
Microdiseño Curricular de Asignaturas o Módulos	77
Determinación de la estructura de asignaturas o módulos del área	78

PRESENTACIÓN

El quehacer académico, investigativo, de proyección social y demás programas que coadyuvan con el desarrollo e identificación institucional están definidos, delineados y orientados por el PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, el cual aparte de ser una formalidad institucionalizada por la Ley General de la Educación o Ley 115 de 1994, en su Artículo N° 73, debe destacarse que lo más importante y significativo del PEI, es que pueda ser tomado por la Comunidad Educativa como un verdadero **PROYECTO DE VIDA** para la Institución, a través del cual se promueva en ella, un efectivo proceso de cambio fundamentado en una dinámica propia caracterizado por el desarrollo y fortalecimiento de un proceso investigativo de cara a una proactiva transformación institucional acorde con las necesidades de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos, en particular, y de la comunidad en general.

De ser así, el Proyecto Educativo Institucional es como un organismo vivo que surge, crece, se desarrolla, se reproduce y se transforma, convirtiéndose en un organismo vivo con características especiales, donde toda su razón de ser es pensamiento actuante y transformador que favorece la materialización, consciente y planificada, de lo que ha querido ser en un contexto de posibilidades concretas.

Identificados con lo anterior, asumimos el reto de encaminar y orientar, a través, de nuestro PEI, el accionar institucional hacia el verdadero sentido que debe identificar a la universidad y a las demás instituciones de educación superior, cual es la de responder por presentar soluciones a problemas sentidos de las comunidades sobre las cuales irradia su influencia, impulsándoles un mejoramiento en su calidad de vida y Desarrollo Humano.

A continuación se presentan: La Misión y la Visión institucional, una breve reseña histórica de la Corporación Universitaria de Sucre y los elementos identificadores del PEI, de acuerdo con la identidad y Misión institucional

RESEÑA HISTÓRICA

Hacia el segundo semestre de 1996, Corposucre Ltda., miembro fundador de la Corporación Universitaria de Sucre “Corposucre”, inicia sus actividades, en el campo educativo, administrando un convenio con el Instituto de Administración y Finanzas de Cartagena – IAFIC, consistente en administrar en Sincelejo varias carreras técnicas, de las cuales tuvieron excelente acogida las siguientes:

Técnico Profesional en Administración de Empresas
Técnico Profesional en Contabilidad y Finanzas
Técnico Profesional en Fisioterapia
Técnico Profesional en Diseño de Espacios Arquitectónicos
y Técnico Profesional Diseño de Modas.

Para ello se nombra como Representante Legal, al Ing. Aníbal Pérez Santos, y gracias al empeño puesto, se ha fortalecido la experiencia en lo concerniente al desarrollo y administración educativa, además se han realizado obras de remodelación y construcción en infraestructura y hoy podemos ver con orgullo un nuevo edificio dotado de acogedoras aulas, oficinas, espacios de descanso, biblioteca, sala de informática, etc.

Dado el compromiso adquirido con la Comunidad Educativa Sucreña, Corposucre Ltda., realizó dos convenios más, tendientes a la profesionalización de las carreras de: Contaduría Pública, en Agosto de 2000 con la **Fundación Universitaria Los Libertadores**, de Bogotá y Administración, en marzo del 2000 con la **Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar**, de Barranquilla.

Como resultado de actividades académicas de calidad, se posicionó una imagen que animó a Corposucre Ltda. y a otras personas naturales a pensar en la creación de la **Corporación Universitaria de Sucre -Corposucre** y desde Julio de 2002 se conformó un equipo de trabajo, que laboró arduamente para presentar la solicitud formal de Reconocimiento de Personería Jurídica el día 27 de Septiembre del mismo año, después de responder con éxito a los requerimientos y exigencias, logró que en septiembre 26 del 2003 el Ministerio de Educación Nacional, otorgara el reconocimiento de **Personería Jurídica No 2302** , como Institución de Educación Superior y el 3 de Enero de 2004 lo registró en el

Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) con el número **2850**.

El otorgamiento de la Personería Jurídica anteriormente mencionado, se concedió con la aprobación de los programas profesionales: de **Psicología y Fisioterapia** condicionando la iniciación de sus labores académicas, al previo cumplimiento de lo estipulado en el **Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003**, para acceder al Registro Calificado.

La Sala General de la Corporación reunida el 6 de Enero del 2004, eligió y nombro al Ing. Aníbal Pérez Santos, como primer Rector de la Institución, y el 18 de febrero del 2004, el Señor Rector, formalizó ante el Ministerio de Educación Nacional, la solicitud de Registro Calificado de los mencionados programas.

Dentro de la información enviada al ICFES y al Ministerio de Educación Nacional, para documentar la Solicitud de reconocimiento de Personería Jurídica, y el registro calificado de los programas de Psicología y Fisioterapia, se incluyeron la Misión, la Visión y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que en este documento estamos formalizando junto con una breve reseña histórica de la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE - CORPOSUCRE**.

MISIÓN

LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – “CORPOSUCRE”, es una Institución Universitaria que orienta, facilita y genera conocimientos culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos; mediante la formación de profesionales de alta calidad, emprendedores, con un enfoque investigativo, pluralista e interdisciplinario, poseedores de valores como: la ética, el respeto a la dignidad humana y a la diversidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad y el sentido de la justicia; en el marco de los principios de democracia y equidad, capacitados para promover el desarrollo humano de la Región y del País y competir exitosamente en el ámbito internacional, con plena comprensión de los fenómenos que caracterizan a la sociedad de la información y del conocimiento.

Como Institución de Educación Superior, comprometida prioritariamente con el desarrollo de la Región Caribe de Colombia, cumple una función social fundamentada en los principios de formación integral, espíritu reflexivo, creativo e innovador con adaptación al cambio.

VISION

LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – “CORPOSUCRE”, como Institución privada de Educación Superior, y actor social de la Región Caribe, liderará los procesos de investigación científica, de docencia y de extensión, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento para impactar el Desarrollo Humano y la competitividad regional, hasta alcanzar en cinco (5) años un alto nivel de calidad en el contexto nacional y sentar las bases, en diez (10) años, para convertirse en ejemplo a seguir en Latinoamérica.

1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL P. E. I.

1.1. Fundamentos

El **PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL** de la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – CORPOSUCRE**, se fundamenta en los conceptos de **SER HUMANO, SOCIEDAD, CIENCIA Y CONOCIMIENTO**, aspectos que hacen parte del contexto de la MISIÓN y que aquí se expresan.

1.1.1. Fundamento Filosófico:

Partiendo de que el **SER HUMANO** es un ser pluridimensional, el fundamento filosófico de nuestro **PEI** es lograr que los sujetos en formación se desarrollen integralmente abarcando todas sus dimensiones. Solo de esta manera obtendremos el **SER HUMANO** nuevo que exige éste nuevo milenio, como agente de cambio, enmarcado en una axiología que tenga como centro al **SER HUMANO** inmerso en los procesos de Desarrollo Humano. El **SER HUMANO** no se identifica por lo que hace sino por lo que es. Por eso la acción debe seguir al ser. Dentro de este lineamiento se enmarcará toda la Filosofía de CORPOSUCRE, como forjadora de un futuro más humano.

1.1.2. Fundamento Psicológico:

Todos los planes y programas de la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – CORPOSUCRE**, deben tener una organización sistémica, relacionando las variables psicológicas con el fomento y consolidación del desarrollo humano, en el marco de la nueva sociedad de la información y del conocimiento, con énfasis en el mejoramiento de los procesos individuales, organizacionales y sociales, tanto para la creación y desarrollo de empresas privadas, estatales y del tercer sector, como para la solución pacífica de conflictos y el incremento de la calidad educativa.

No podrá existir rueda suelta que funcione al margen de la misión y visión, que son los derroteros del quehacer universitario. La comunidad académica de la Corporación tendrá identidad con su Institución. La formación de la **PERSONALIDAD**, generará **SERES HUMANOS libres** que tengan la autoridad moral para ser críticos y constructores de una sociedad al servicio del **SER HUMANO**. Para ser críticos se tiene que conocer profundamente la realidad, sólo

así podrá transformarla siempre en función del **SER HUMANO** y de todos los SERES HUMANOS y para ser constructores se debe actuar como emprendedores.

1.1.3. Fundamento Sociológico:

Negamos y dejamos de lado los paradigmas del racionalismo constructivista, el cual considera que las construcciones sociales se comportan en una forma en que pueden ser diseñadas, planificadas y ordenadas, de tal manera que como organizaciones, se les puede aplicar procesos de gestión racionales. De allí que, erróneamente, se haga uso de fórmulas universales racionales, técnicas, disociadas del contexto político, institucional y cultural; uso que a su vez amarra la planificación para el desarrollo a un conjunto de técnicas aplicables en forma universal, asociadas a la intervención del estado (como responsable del direccionamiento racional y técnico de la sociedad).

Creemos que el desarrollo es producto del aprendizaje social, de la participación de los individuos en el mismo, de acuerdo con sus circunstancias de tiempo y lugar, para lo cual se utiliza el conocimiento disponible global, nacional y regionalmente como referente que nos permite construir dinámicamente nuestra propia realidad social, siguiendo los ejes de la “acción-.reflexión- acción” y de la “teoría-praxis-teoría”.

Sociológicamente, consideramos que la nueva riqueza de las naciones descansa en la calidad de sus instituciones y de sus capacidades de acción colectiva (gente), para poder aprovechar y desarrollar en forma sostenible los recursos naturales, financieros, infraestructurales, de conocimiento o humanos disponibles. Se necesita entonces la creación de cultura cívica y capital social positivo a partir de la organización y acción comunitaria.

Si bien, el desarrollo lo concebimos como la ampliación de las oportunidades y las libertades, queremos enfatizar que la libertad es una dimensión intrínseca a la naturaleza humana. Es un don y una tarea permanentes. Frente a los fundamentalismos que gravitan amenazantes y que quieren invadir al planeta, es de trascendental importancia formar mentes libres, buscadores de la verdad, sin prejuicios condicionadores de la investigación. El espíritu crítico no permite al **SER HUMANO** instalarse reduciendo la búsqueda a una escuela u óptica del pensamiento, frenando el desarrollo del devenir histórico. Sólo la mente abierta es capaz de rectificar, de mejorar y de reemprender la marcha. Estos elementos son plataformas para establecer una sociedad que en paz y permita el desarrollo de todos los SERES HUMANOS.

1.1.4. Fundamento Ético:

Tan peligroso es el racionalismo constructivista, que como marco conceptual ha aportado las fundamentales para “intelectualizar” y racionalizar la existencia de fenómenos como el colonialismo, el fascismo y el totalitarismo comunista, todo en pro, según la óptica racionalista, de facilitar e implantar el desarrollo en sociedades” no conscientes de la verdad”, de esa verdad planificable y aplicable para consolidar el progreso.

Para nosotros se requiere un cambio de mentalidad, que se traduce en un compromiso efectivo con la investigación y transformación del entorno social en que se vive. Creemos que éticamente, el reto medular que se enfrenta en un proceso de desarrollo es la creación de las condiciones básicas que permitan el ejercicio de la libertad mínima a aquellos del más bajo nivel de ingreso, por lo que es inmoral y va en contra del desarrollo, el que los más pobres continúen haciendo sacrificios, ya que de suceder así la trampa de pobreza se profundiza y el sacrificio dispara un círculo vicioso, en el que las limitaciones de libertades y de oportunidades impide el crecimiento futuro y aumenta el sufrimiento de los seres humanos sumergidos en la pobreza y obligados al sacrificio.

El egresado de **CORPOSUCRE** se debe distinguir por su calidad humana, por su excelencia, su capacitación, por su profesionalismo en su ejecución. Formamos en el presente pero con una visión prospectiva. El perfil del egresado de la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – CORPOSUCRE**, estará enmarcado en el desarrollo de todas las dimensiones humanas.

Dentro de los principios de libertad de cátedra y de libre expresión, se busca amor a la VERDAD, respetando la individualidad de cada persona, prevaleciendo el **BIEN COMUN**.

La visión ética debe facilitar la visión global, de modo que nuestros egresados tengan la versatilidad de comprender todas las culturas, sin perder la propia, para que con una mente holística, tengan la capacidad de ser críticos en todos los contextos históricos que le toque vivir.

El asumir valores debe llevar un compromiso consigo mismo y con los demás, de modo que el **SER HUMANO** sea sujeto de su propio desarrollo.

Frente a un mundo pluralista el egresado de CORPOSUCRE debe asumir el postmodernismo con una visión de ética dialógica. Ética basada en el diálogo. El **SER HUMANO** es un ser por naturaleza dialogante. Sólo puede comprender las diferencias dialogando y la sociedad reclama profesionales con una elevada ética personal y social, para que a través del diálogo se puedan resolver los conflictos y se aclimate la paz que tanto necesita Colombia.

1.1.5. Fundamentos Pedagógicos:

La estructura pedagógica de los currículos de la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – “CORPOSUCRE”**, se fundamentará en la construcción del conocimiento que propenda por la producción de la ciencia, de la cultura, del humanismo y tecnología que forma al estudiante para que contribuya al Desarrollo Humano de la zona de influencia, sentando un pensamiento y un quehacer con sentido crítico y autónomo.

Dejamos de lado el enfoque que considera a la educación como adiestramiento y colocamos el énfasis debido en el concepto de aprendizaje, como proceso de desarrollo individual, en el que el **SER HUMANO** logra modificar sus estructuras mentales y habilidades. Somos conscientes de que el paradigma de la educación se mueve de la enseñanza hacia el aprendizaje.

Consideramos la universidad como el lugar de encuentro donde se da un proceso de aprendizaje colectivo, de mutuo apoyo, que estimula el llamado diálogo de saberes entre docente-dicente, en el marco de la utilización conjunta e individual de herramientas y recursos de información.

1.1.5.1. Principios del fundamento Pedagógico

Los siguientes principios fundamentan lo pedagógico:

1.1.5.1. Interdisciplinariedad e Intersectorialidad:

Procesos académicos utilizando el trabajo en equipo con varias disciplinas.

1.1.5.2. Social:

Búsqueda permanente del bienestar individual y colectivo elevando el Desarrollo Humano en el área de influencia.

1.1.5.3. Tecnológico:

Utilizar y adaptar innovaciones tecnológicas para elevar la capacidad tecnológica del estudiante que redunde en el desarrollo regional y Nacional.

1.1.5.4. Investigativo:

Desarrollar procesos investigativos en íntima relación con las necesidades socioeconómicas de la Región, las estructuras académicas y la investigación de punta, todo ello de cara a los retos del Desarrollo Humano.

1.1.5.5. Procesos Académicos:

Estrategias académicas en cada currículo que dará identidad a cada profesión.

1.1.5.6. Humanístico:

Formación humanística basada en principios y valores para la formación de un ciudadano para el mundo, que contribuya a la preservación de valores y principios dentro de la sociedad.

1.1.5.7. Contextual:

Procesos educativos que permitan la preservación y mejoramiento del Medio Ambiente y del entorno donde interactúa el **SER HUMANO** - sociedad-naturaleza para propiciar el desarrollo humano, en el contexto de la nueva sociedad de la información y del conocimiento.

3.4.1.6. Fundamentos Antropológicos

3.4.1.6.1. Antropología Contemporánea

Cambios de enfoque de acuerdo a las Teorías Antropológicas.

Un SER HUMANO integral, auto autorrealizado con libertad.

Un SER HUMANO con dimensiones que posibilite el desarrollo socio-cultural del contexto en el cual se desempeña como profesional.

Pluralismo ideológico y de respeto, con visión prospectiva y Actitud crítica

1.2. Principios y Valores:

Uno de los pilares fundamentales de la Constitución Colombiana de 1991 fue la concepción de **democracia participativa**, en la que se establecieron mayores y mejores mecanismos para que las personas puedan intervenir de manera personal en las decisiones que las afectan (la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa, la revocatoria del mandato, la acción de tutela y la acción de cumplimiento, entre muchos otros). El mismo preámbulo, como garantía de obediencia afirma que “con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico y participativo que garantice un orden político y social justo”.

Esta Norma de normas, considera que la Educación es uno de los elementos fundamentales para la construcción de una identidad de nación. Muestra de ello es, que según el Artículo 67, que a la letra dice: “la Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás valores de la cultura, la Educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente...”.

1.2.1. Principios:

1.2.1.1. Autonomía: En ejercicio de la Autonomía, la Corporación selecciona sus directivas y se rige por sus propios estatutos de acuerdo con la Constitución y la Ley.

1.2.1.2. Formación Integral: Mediante una formación integral, la Corporación vela porque sus estudiantes desarrollen un espíritu reflexivo orientado al logro de su autorrealización, en un campo de libertad de pensamiento, de expresión, de cátedra, de pluralismo ideológico y de respeto por todas las manifestaciones culturales.

1.2.1.3. Tolerancia: Promueve y garantiza la calidad en la generación y transmisión del conocimiento en concordancia con el desarrollo de la ciencia, las tecnologías, las artes y la filosofía, dentro de un marco de respeto sin diferencia de raza, etnia, credo, sexo, edad, condición económica, política o social.

1.2.1.4. Universalidad: La Corporación da cabida en su claustro a todas las fuerzas sociales con base en la apertura comunicativa hacia todos los pueblos del mundo, para adoptar las diversas manifestaciones de racionalidad humana y aprovechar los adelantos científicos y tecnológicos como factor de desarrollo regional y Nacional.

1.2.1.5. Corresponsabilidad: Es un compromiso establecido en el sentido de pertenencia que adquiere la comunidad universitaria: sus directivos, docentes, estudiantes, egresados y empleados para desarrollar diferentes actividades y alcanzar las metas propuestas; la misión y la visión de la Institución asumidas como acciones que inciden en el desarrollo social.

1.2.2. Valores:

1.2.2.1. Honestidad y comportamiento ético en todo su quehacer, como ciudadano, investigador y gestor de desarrollo.

1.2.2.2. Solidaridad para colocar el talento científico, tecnológico, humanístico y cultural al servicio de la solución de los problemas de la sociedad

1.2.2.3. Objetividad, responsabilidad y búsqueda de la verdad a través de la comprobación y valides de los hallazgos de los investigadores y de las intervenciones profesionales, para ofrecer una satisfacción creciente a las cambiantes necesidades de nuestro entorno.

1.2.2.4. Respeto a la dignidad humana y a la diversidad , que se exprese en pluralismo, respeto por las ideas ajenas y por las personas

1.2.2.5. Tolerancia y respeto por la ideas y comportamientos de los demás.

1.2.2.6. Alto sentido de la justicia y búsqueda de la equidad

1.2.2.7. Excelencia académica como proyecto de vida para ofrecer a la sociedad el Profesional que la región necesita.

1.3. Objetivos.

- Consolidar el rol de la Institución de Educación Superior como Institución social para convertirse en la orientadora de su entorno de influencia en los procesos sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos que afecten el desarrollo humano del área de influencia.
- Impartir Educación Superior como medio eficaz para la realización plena del colombiano, con miras a configurar una sociedad más justa, equilibrada y autónoma, enmarcada dignamente dentro de la comunidad internacional.
- Promover una imagen de la Institución a través de la formación de una cultura de respeto institucional, que favorezca y estimule el sentido de pertenencia y compromiso de todos y cada uno de sus miembros y afirme la función social que tienen la Universidad y los actores que la forman.
- Propiciar el intercambio científico, tecnológico y cultural, con el propósito de mantener una actualización permanente que garantice la adecuada orientación del desarrollo humano de la región Caribe y del país.
- Establecer una política permanente de capacitación y formación de docentes, la cual debe fomentar el desarrollo personal, la práctica de la enseñanza y la investigación en busca de mejoramiento de la calidad institucional.
- Fomentar, de conformidad con las necesidades y demandas de la Región Caribe y del país, nuevas áreas del saber que permitan el crecimiento cualitativo y cuantitativo de las comunidades de su zona de influencia.

1.4. Modelo Pedagógico.

1.4.1. Referentes Teórico Conceptuales.

Adelantar un proceso de construcción de Modelo Pedagógico para cualquier institución educativa, se requiere reflexionar y especificar unas líneas teóricas en donde se precisen elementos: Epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos que manejados integralmente permitan dilucidar el camino y orientar el modelo que se intenta construir. En orden a esta idea estaremos abordando estos referentes desde una perspectiva epistemológica psicogenética y socio cultural repensando y puntualizando sus implicaciones en el ámbito pedagógico.

Desde este enfoque tenemos que decir, que aunque dentro de las propuestas epistemológicas cognitivas hay numerosas corrientes, ellas comparten una serie de principios básicos sobre la naturaleza, el origen y los procesos de desarrollo del

conocimiento de los cuales se derivan importantes consecuencias pedagógicas, que sustentarán el Modelo pretendido.

Empecemos diciendo que el conocimiento es toda la acción permanente del sujeto que interactúa con lo real y construye “formas” de ser y de estar en el mundo; estados cada vez más ricos en determinaciones o en posibilidades. Esto nos lleva a dos eventos: **en primer lugar**, a enfatizar en la idea de que en la acción constructiva, la operación no debe ser comprendida como un medio para acceder, construir o reconstruir una esencia o una imagen del mundo (puesto que caeríamos en una posición positivista). **“La operación como interiorización de las acciones del sujeto e interacciones concretas de éste, constituye en sí misma conocimiento; es decir, el desarrollo de las acciones y las operaciones del sujeto, es el desarrollo del conocimiento y del sujeto mismo”**. **En segundo lugar**, este planteamiento se opone a dos grandes corrientes de teorías de aprendizaje: “La primera de éstas teorías, la teoría maduracionista, según la cual el conocimiento es innato al individuo, existe desde su nacimiento en forma de gérmenes que maduran y se exteriorizan con el tiempo.

Sin embargo, hoy resulta evidente que **los niños, jóvenes y adultos sostienen a lo largo de sus vidas ideas diferentes sobre una misma realidad, por lo cual podemos descartar que se trata de un conjunto de ideas existentes desde el principio**”. La segunda nos dice que las personas nacen con la mente en blanco – Tabula rasa – y que sólo las experiencias y la intensidad de las mismas van estableciendo una huella en la mente del individuo, lo que muestra una concepción empirista del conocimiento y de su proceso.

Estas dos corrientes epistemológicas conciben el conocimiento, por un lado, sólo internalistamente . se nace con él – por otro lado, externalistamente – lo imprime la realidad externa del sujeto que conoce.

En contravía de las anteriores formulaciones, pero, asumiendo una actitud de comprensión y respeto de las mismas, sin aceptarlas y combatiéndolas al mismo tiempo, surge un tercer paradigma: **La propuesta constructivista**. Esta propuesta teórica se fundamenta en las concepciones: Kantiana, Piagetana, Kuhniana, Poperiana, Vygotskiana y Ausbeliana – resignificadas las dos primeras – que le imprimen al problema del conocimiento y del aprendizaje otros matices.

Entendiendo esta situación, en nuestro Modelo, se asimila y se identifica “una concepción constructivista, según la cual el conocimiento ni está dado desde un principio ni le es dado al sujeto desde el exterior sino que es construido por el propio sujeto a lo largo de un proceso de aprendizaje y desarrollo de sus estructuras cognitivas y de interacción con el mundo exterior: porque es el sujeto el que realiza las actividades cognitivas que le permiten interpretar la realidad,

darle sentido, organizarla en representaciones y por lo tanto comprenderla y conocerla. Por esto, en la relación enseñanza-aprendizaje, no basta con una recepción pasiva de una información externa sino que el sujeto debe participar activamente en este proceso”, por lo tanto, se reivindica la necesidad de la acción constructiva y dinámica de los sujetos educando – el Maestro y el Alumno - en el acto pedagógico, en tanto, es esta actividad expresada en términos de reflexión, comprensión teórica y acción que garantiza un proceso educativo de alto nivel y con ello transformaciones sustanciales en el orden académico.

Además de lo anterior es menester señalar como la actividad mencionada no se reduce en nuestro Modelo a una interacción Maestro-Alumno, sino que la misma constituye un encuentro entre lo individual, lo grupal y lo social -colectivo, por ello, entendemos y afirmamos que: “en el sentido estricto, la actividad constructiva del sujeto no es una tarea individual, sino interpersonal, en la que interactúa con el Maestro, con los compañeros, con la comunidad local y con una cultura social e históricamente construida”.

Así, desde la perspectiva constructivista se concede mucha importancia a la interacción social como estímulo e instancia fundamental del desarrollo del conocimiento, en la medida en que esta produce contradicciones, establece la necesidad de entender otros puntos de vista y coordinar perspectivas y por ende reorganizaciones del conocimiento de los sujetos.

Son precisamente estas reorganizaciones del conocimiento de los sujetos –las cuales no surgen en “solitario”- las que nos llevan a introducir otro elemento teórico fundador de nuestro Modelo. Se trata del concepto de zona de Desarrollo próximo. De esta dice Vygotsky: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

Este concepto le imprime a las mencionadas reorganizaciones, la característica de reorganización por intervención interactiva del maestro o de un par con mejores competencias académicas, lo que estaría indicando la necesidad de desarrollar la producción de conocimientos y el aprendizaje en un trabajo de acompañamiento. Ahora bien, si **“el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo prospectivamente”**, entonces pensamos que nuestro Modelo conduce a comprender la construcción de una cultura académica en eventos de retos cognitivos cuya complejización permita colocar a los sujetos educativos en otros ámbitos del saber y el conocimiento. Esto es así por cuanto “el aprendizaje

humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los estudiantes acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”

De allí la gran importancia que tiene, para el Modelo Pedagógico que se propone, la construcción de una cultura académica como espacios de relaciones interpersonales cruzadas por la argumentación racional, la criticidad, la lectura permanente y la escritura.

Desde la perspectiva en que se inscribe la propuesta no validamos, pero sí comprendemos una mirada desarrollista del proceso educativo; asumimos, al contrario, la visión de la socio-culturalidad que “establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello propone que los unos se conviertan en los otros”. Atendiendo a lo expuesto, los espacios abiertos por el Modelo serán espacios donde los espacios de aprendizaje tiendan a la búsqueda de un desarrollo de los implicados en el proceso y con esto el desarrollo próximo se vea potenciado por la propuesta de aprendizaje.

Desde lo planteado es básico concebir que la construcción del conocimiento se realiza dentro de un proceso de interacción entre el sujeto y otros sujetos; entre estos y el medio y su experiencia en él y con los objetos y su experiencia con ellos.

Las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la epistemología genética y sociocultural han demostrado que el conocimiento no es un reflejo idéntico de la realidad exterior o del objeto, incorporada por el sujeto, como sugieren empiristas del aprendizaje; ni tampoco una “invención” o construcción unilateral del sujeto que se proyectaba a sí mismo sobre objetos incognoscibles, como lo plantean las teorías idealistas sino que hay una interacción o determinación mutua.

Definidas las cosas así, nuestro Modelo no se inscribe en una postura ecléctica, intermedia, sino de síntesis entre dos polos opuesto. Por ello no se habla de una heteroestructuración del conocimiento ni de “autoestructuración” del conocimiento, sino de una “interestructuración del mismo”: En la que “el sujeto interpreta, construye la realidad y la asimila de acuerdo con unas estructuras cognitivas que hacen de filtro de la información y elabora, también ajusta o acomoda sus estructuras y sus interpretaciones a las exigencias de la realidad” que aparece como realidad construida.

Esta construcción social de la realidad hunde sus raíces, en los eventos de aprendizajes, en la contextualización y en la voluntad de saber y saberse los sujetos que tienen los sujetos inmersos en las posibilidades de la enseñanza y del aprendizaje asumidas como posibilidades del pensar y del conocimiento.

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje no se parte de cero, de la nulidad conceptual; se parte de los procesos de indagación de lo cual el alumno, inicialmente, como una posibilidad interpretativa de la realidad concibe para “ascender” dicha realidad en término de otros intersticios interpretativos de mejores niveles de construcción interpretativa.

Desde la propuesta es importante que los maestros valoren la significación pedagógica de tener en cuenta las ideas previas, independientemente del origen de éstas. Estas ideas o conocimientos previos pueden ser el resultado de experiencias educativas escolares o no escolares, de creencias y tradiciones culturales, o de construcciones espontáneas, propias del grupo de edad con el que el alumno interactúa.

Sin embargo lo válido y legítimo del planteamiento es tenerlas en cuenta para construir un puente pedagógico entre dichas ideas y el contexto académico del saber, de tal manera que se pueda dar un alto sentido significativo a lo apostado desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje.

La búsqueda de otros instantes de aprendizaje y enseñanzas, de mejores y mayores contextos de sentidos, ha llevado a la reflexión y propuesta denominada **Teoría del Aprendizaje Significativo**, que por otro lado es reivindicada en nuestro Modelo –desde cierto nivel de resignificación- para dar cabida a estrategias cognitivas como por los Mapas Conceptuales.

David Ausubel, desarrolla su teoría del Aprendizaje Significativo, según la cual la diferencia entre este tipo de aprendizaje y el aprendizaje repetitivo o memorístico radica en el vínculo existente entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas y conocimientos previos del alumno. Si el ya sabe, y por lo tanto puede ser asimilado a su estructura cognitiva, - siempre y cuando se dé reto cognitivo- estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si por el contrario, no existe relación alguna, estamos en presencia de un aprendizaje receptivo, en el cual el alumno reproduce la información intacta, sin “incorporarla” a su estructura cognitiva por no encontrarle significado alguno.

La conciencia de que el estudiante no llega a la escuela como un recipiente vacío en el que se depositan conocimientos, y de que en muchas ocasiones hay resistencias cognitivas que impiden el verdadero aprendizaje de algunos contenidos, ha despertado en los maestros la necesidad de partir siempre, no sólo del nivel de desarrollo del estudiante, sino de sus ideas y conocimientos previos. Y ello supone no solo esta cuestión, - conocer las ideas que se ha formado para dichos temas- sino también la madurez conceptual con que los representa, las relaciones que establece con otros conceptos o temas, y las contradicciones con

los nuevos conceptos; y una vez se tiene conciencia de estos, confrontarlos, analizarlos y revisarlos.

“Vemos pues que hay que partir de las ideas y explicaciones previas de los estudiantes, pero no quedarse en ellas, sino para transformarlas”.

Esta transformación, en el sentido bachelarniano, implica la ruptura de los conceptos iniciales, que si bien nos abren camino, necesitan ser destruidos en un proceso de destrucción – construcción, es decir, desde la principal tarea de la destrucción: “la creación”.

Ahora la creación, léase la destrucción, es un proceso de un alto sentido dinámico en donde los sujetos solo conocen lo que ellos mismos y por interacción construyen, como dijera Giambattista Vico, exigiendo, por lo tanto, como se expresa en los principios que orientan nuestras propuestas de P.E.I., la participación como principio regulativo, autoregulativo y transformador, de allí, que “el proceso de aprendizaje constructivo requiera una inmensa actividad por parte del alumno, quien debe establecer múltiples relaciones. Pedagógicamente, esto se traduce en una concepción participativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que no solo el alumno está en el centro, también lo está el maestro – sino que es reconocido como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, intentar soluciones, recoger y construir su información, explorar el medio, descubrir, etc.,”.

La actividad del sujeto no es una actividad manipulativa, sino del pensamiento, entiendo éste como el proceso de transformación de las condiciones del pensamiento, poniéndose uno mismo en camino hacia lo pensado e impensado en el pensar fundados en la libertad del pensar, lo que nos lleva a un punto de encuentro con la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje que desemboca en una educación para la “mayoría de edad”, en el mejor sentido Kantiano y en la Pedagogía crítica y liberacionista.

De la teoría crítica y liberacionista – la cual representa una significativa crítica de la escuela como institución y apunta a las actividades y prácticas sociales, cuyos significados últimos son políticos y culturales y en donde se asigna un rol activo al agenciamiento humano y a las experiencias como eslabones mediadores claves entre los determinantes estructurales y los efectivos vividos- asumimos puntualmente los conceptos de crítica y de la lucha contra la educación bancaria.

El primer concepto como una dimensión de la formación de nuestros alumnos con el significado humanístico y de cuestionamiento al acto pedagógico y formativo mismo; el segundo, al igual que al tipo de aprendizaje que se establece en nuestro Modelo no queda agotado en sí mismo como sucede en la “Educación Bancaria”, sino que se abre a una permanente renovación, y prepara para el aprendizaje

mediante una educación permanente y autónoma. Por ello se habla de “enseñar” a “aprender” y de “aprender” a “aprender”, lo que supone, además del desarrollo de la inteligencia, del pensamiento y la construcción de esquemas de conocimientos ricos y complejos, la adquisición de actitudes y habilidades adecuadas para el estudiante para que vaya tomando cada vez más la responsabilidad de su propia de su propia educación.

Consideramos que los referentes teóricos – pedagógicos analizados hasta aquí, se ligan con los eventos augurados por la teoría Habermasiana, la cual nos lleva a entender la educación como un proceso de interacción y comunicación entre sujetos, que poseedores de un acervo cultural, buscan ser reconocidos como tales. En esta interacción, aparecen como relevantes la intención de formación, entendida como individuación y socialización, y la de construcción del conocimiento– con sentido histórico y estético, de acuerdo a Gadamer- por ello, la ínter subjetividad se constituye en un principio que de pie y origen a la formación como elemento unificador de todo el proceso, mirando desde el proceso que se propone, en donde “al aceptar la comunicación como interacción se reconoce la existencia de sujetos que participan con sus vivencias, tradiciones, lenguaje y acciones, y que construyen el sentido del mundo a través del dialogo. La Educación como interacción se reconoce básicamente en el acto educativo, y los intentos de pensarla teóricamente deben orientarse a la búsqueda del sentido de este en sus relaciones con el mundo de la vida (cultura, sociedad, personal)”, lo antes mencionado nos lleva al horizonte del sentido en que se mueven los participantes.

En nuestro Modelo, entendido este horizonte como el mundo de la vida –el cual es comunidad de sentido- no sólo es en el plano de los saberes sino de la voluntad y los sentimientos compartidos, que posibilitan la coordinación y los acuerdos, en el caso que nos ocupa, en el evento científico. Ahora, al reconocer que en esta teoría los saberes son preconceptos que desarrollamos al crecer en una cultura, reconocemos que a partir de estos saberes, que representan lo cotidiano de la vida y el ámbito social regulado implícitamente a través del acuerdo entre los participantes, se posibilita la manifestación libre y espontánea de las personas, y con ello se humaniza el acto educativo.

Esta negociación en la que intervienen los sujetos educativos busca establecer una relación horizontal, de no-dominación y no-domesticación que permita el libre ejercicio del desarrollo personal basado en la libertad, mediante el diálogo de saberes y conocimientos.

En resumen, se propone un Modelo disparado por un dialogo de cultura: la cultura del mundo de la vida, que es el mundo del sujeto y la cultura

académica, que es el mundo de la ciencia, con sus constantes cambios, propios de la sociedad de la información y del conocimiento.

En consecuencia, ponemos gran énfasis en “cómo enseñar” y cómo suministrar oportunidades personalizadas en las diferentes etapas de la vida que estimulen el aprendizaje, teniendo en cuenta que cada vez más la recompensa se aleja de la obtención de títulos para obtener resultados prácticos. La motivación está más dirigida hacia la búsqueda de conocimientos prácticos y útiles, que le permitan mayor eficacia y eficiencia en sus logros.

Tenemos también en cuenta que el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje, se transfiere de la “enseñanza” al “aprendizaje”, a lo que se suma que ya no se requiere “aprender para toda la vida”, si no “aprender durante toda la vida”, ya que actualmente la mayor parte de las competencias adquiridas por un profesional serán obsoletas al final de su carrera”.

Dejamos de lado el enfoque que considera a la educación como adiestramiento y colocar el énfasis debido en el concepto de aprendizaje, como proceso de desarrollo individual, en el que el **SER HUMANO** logra modificar sus estructuras mentales y habilidades. La enseñanza no fluye en una sola dirección. Preferimos la formación de comunidades de aprendizaje.

Ese proceso debe apuntar a la búsqueda de soluciones – tanto en lo conceptual como en la práctica – de problemas previamente identificados y jerarquizados.

Consideramos que el enseñar y el aprender son indisolubles como proceso y que para intervenir efectivamente en él, hay que alimentar y retroalimentarse de la realidad, del entorno y de las prácticas que caracterizan a quienes aprenden y a quienes enseñan, de tal forma que todos los que participan directa e indirectamente en tal proceso elaboren nuevos conocimientos.

Ello significa que la práctica es inseparable de la teoría y que no se puede separar el acto de aprender el conocimiento existente, del acto de crear el nuevo conocimiento.

La realidad, sea productiva, política, social, etc., está totalmente ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se le descubre y se le reinventa, se le estudia mientras se vive en ella y se le aplica la reflexión crítica (teórica).

Esa reflexión crítica debe ser metódica, producto de una actitud de interrogación y de la construcción continua del conocimiento, para que facilite tratar con naturalidad la realidad y actuar sobre ella, pues en la medida que se actúa se

conoce más de la realidad, configurándose otro ciclo dialéctico: acción-reflexión-acción.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, concebido y puesto en práctica de esa forma, debe transformar la conciencia de los participantes y generar el compromiso de transformar la realidad, proceso de transformación en el que se continúan educando.

Mas no se trata únicamente de percibir críticamente la realidad y denunciarla o transformarla reactivamente, se trata de que el proceso pedagógico estimule la construcción de escenarios de transformación viables, visiones a las cuales apuntar, preferiblemente elaboradas en forma compartida.

A lo anterior debemos agregar, que las tecnologías para almacenar y transmitir información han facilitado el crecimiento exponencial del conocimiento pero hacen posible, al mismo tiempo, un mayor control sobre el mismo. Tanto es así, que el almacenamiento, la organización y el manejo de la información entendida como saber, se ha convertido en algo tan importante como el mismo conocimiento.

La revolución de la telemática ha traído una democratización de los conocimientos superiores, por lo que el papel que han jugado los grandes centros académicos tendrá que cambiar, hasta el punto que se cuestiona el modelo mismo de la universidad con sus características predominantes de presencialidad. Nosotros en **CORPOSUCRE**, estaremos preparados para brindar oportunidades de aprender los conocimientos básicos de la alfabetización informacional y abriremos líneas de comunicación permanentes entre alumnos, profesores, administradores y usuarios.

Finalmente, queremos retrotraernos a la premisa que ha surgido de nuestro diagnóstico y del análisis situacional, que ubica a la educación como factor estratégico en promoción de la competitividad, para señalar que debemos estimular y consolidar las habilidades concretas que requiere la dinámica de una sociedad moderna, para favorecer la formación de individuos analíticos, creativos y capaces de innovar en cualquier esfera de la vida social.

Habiendo expuesto todo lo anterior, surge una pregunta: **¿Cuáles serían las implicaciones educativas que generarían los fundamentos del Modelo pedagógico propuesto?**

Desde nuestro Modelo se tendrían como implicaciones las siguientes:

La Universidad, es considerada como una realidad compleja en la que se reconocen las existencias de múltiples dimensiones interactuantes que la convierten en un ámbito de producción, reconstrucción y de construcción de

saberes y conocimientos, donde los sujetos y el saber sufren permanentes procesos de realización y reorganización. Es el lugar de encuentro donde se da un proceso de aprendizaje colectivo, de mutuo apoyo, que estimula el llamado diálogo de saberes entre docente-dicente, en el marco de la utilización conjunta e individual de herramientas y recursos de información

La investigación se convierte en un eje del aprendizaje, de la enseñanza y de una cultura de proyectos de doble significación: Una, como **un acto de problematización de la acción y reflexión pedagógica-educativa misma**, de tal manera, que el espacio del aula asuma otro sentido reorganizado y realizado. Y dos, como una **potenciación de los procesos investigativos**, realizados en proyectos e impulsados por los Maestros con el acompañamiento de los Alumnos, con esto se posibilitaría tener maestros con actividad investigativa y alumnos con espíritu investigativo, construyéndose lo que hemos denominado una **cultura investigativa**.

- Se pasa de un aprendizaje memorístico a un proceso de dialogo e intercambio entre pares o con los maestros. En este sentido el aprendizaje se concibe como un dialogo de saberes y conocimientos que dinamizan la existencia ínter subjetiva de Maestros y Alumnos a partir de la voluntad de saber de dichos sujetos.
- Se supera el dogmatismo académico y la “dictadura” de clases. Lo anterior es así, por cuanto, ya no será sólo el Maestro quien ejerce unilateralmente el saber y el conocimiento sino que, al circularizarse las relaciones entre los sujetos educativos se rompen el discurso “monológico” y “monofónico” del profesor dando paso al intercambio cultural y de conocimiento.
- El conflicto es considerado como una dimensión de la realidad humana y como una posibilidad de romper y transformar el conocimiento. Al conflictuar los procesos académicos se complejiza su existencia, en una multiplicidad de perspectivas encontradas, que civilizan la vida institucional y educativa, impulsando su desarrollo.
- La aceptación de los otros como distintos y complejos. El derecho a ser distinto, reivindicado en la visión del Modelo, hace más humano el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El predominio de la negociación como sentido comunicativo en el aula y la Institución como eje central en los procesos vitales del Proyecto Educativo. Se establece una racionalidad, fundada en el lenguaje y la comunicación, como posibilidad que tienen, todos los inmersos en nuestro proyecto, de actuar, de utilizar y de expresar mediante dialogo, negociando con la diferencia, un punto

de vista factible de revisión, pero, de trascendencia al interior de la vida universitaria.

- Introducción de una pedagogía de la pregunta como instante permanente hacia una cultura investigativa. La pregunta se constituye e instituye en los sujetos comprometidos en el acto pedagógico.

Atendiendo los referentes teóricos conceptuales expuestos anteriormente, entendemos que nuestro Modelo Pedagógico será un Modelo interactivo, investigativo e interdisciplinario que intenta recoger los puntos de encuentro más significativos entre los modelos alternativos buscando, sin embargo, una identidad que le permita acciones más formativas, humanísticas y científicas en el acto pedagógico.

1.4.2. Modelo Pedagógico y Currículo

1.4.2.1. Modelo Pedagógico – Curricular Investigativo con enfoque Interdisciplinario.

En nuestro Modelo Pedagógico, la relación entre las cinco (5) dimensiones nodales, generalmente contempladas en todo Modelo, serán explícitas teniendo como punto de referencia los siguientes conceptos:

1.4.2.1.1. Metas: Se constituyen en pretextos para pensar una problemática, en la incitación inicial y no en puntos de llegadas; son salidas permanentes, en cuanto la meta, inalcanzable, pero, abordable, en términos de búsqueda, cual es la FORMACION de los sujetos educativos, nos dispara hacia un movimiento incesante de realización y reorganización de los sujetos.

Las metas, en tanto, procesos constructivos de orden socio-cognitivos, actitudinales, metodológicos y valorativos desarrollados por y en los sujetos epistémicos (de conocimiento), ateniendo a sus competencias y voluntades de saber individuales y socioculturales, nos llevan a ámbitos de mayores exigencias formativas, los cuales si bien definen multiplicidad de caminos posibles, estarán siempre enrutadas a la gran tarea: **FORMACION.**

1.4.2.1.2. Relación maestro – alumno: La transmisión de saberes es imposible y su inculcación de igual manera es. Estas apreciaciones, que han sido ganadas desde la Psicología Genética y otros planteamientos, conllevan a desechar la concepción del Alumno objeto en aras del Alumno sujeto. Sin embargo, la construcción del conocimiento en forma totalizante por el sujeto es también

relativa, lo cual, a la vez conduce a rechazar la abstención pedagógica y a precisar de un educador que tenga también rol y estatus de sujeto en la construcción del conocimiento.

Frente a esta situación, se considera que el Maestro y el Alumno “son dos centros de iniciativas donde cada es interlocutor del otro, constituyéndose la síntesis pedagógica de una interacción de actividades orientadas hacia una meta común determinándose de éste modo la dialéctica del que enseña y del que aprende”

La relación **Maestro – Alumno**, como relación en segunda persona, erige cada uno en sujeto, reconociendo por éste hecho la capacidad de tomar iniciativas, eventualmente diferentes de las del otro o de las que el otro espera de él.

El referente esencial de la relación en segunda persona lo constituye el hecho: “el tú es el otro con quien el yo (Maestro-Alumno) realiza un nosotros, tanto en la convergencia como en la divergencia o en el conflicto. El nosotros vive de la distinción del yo y del tú: Es disociación sin ruptura e identidad en la alteridad.

Es de resaltar que la relación pedagógica en segunda persona no es paritaria ni es simétrica, pero, es recíproca. No es paritaria por la sencilla razón que las desigualdades físicas, intelectuales y políticas entre el adulto, el niño y el joven son evidentes, y precisamente la desigualdad de los saberes adquiridos es la razón de ser de las intervenciones educativas y la estructura dinámica de las situaciones.

No es simétrica, porque el enseñante es portador de un saber extenso y más avanzado respecto al Alumno, pues ha recorrido caminos que el otro va a emprender; El Maestro ha llegado a un nivel hacia el que el otro tiende a ir pero que aún no lo ha alcanzado. De tal forma que no puede ser simétrico porque la relación Alumno-Enseñante no es la misma Enseñante-Alumno. Se establece una relación recíproca porque la actividad de uno provoca la actividad del otro y ambos reaccionarían ante el otro, produciéndose así un movimiento circular que puede ser iniciado por el maestro o por el alumno.

En síntesis la relación Maestro-Alumno debe estar fundamentada por un diálogo profundo de participación e interacción, son dos centros de iniciativa donde cada uno es un **yo** y a la vez el **tú** del otro. Respetando al mismo tiempo la identidad de cada sujeto, el que enseña es un **yo**, el que aprende es un **yo**, pero al mismo tiempo el que aprende es el **tú** del que enseña y el que enseña es el **tú** del que aprende.

En términos habermasianos, sería una relación educativa donde prima la negociación dialógica de saberes fundada en la contrastación discursiva, donde no impera la imposición sino la circularidad formativa. En este mismo sentido

podríamos decir que, en nuestro Modelo, la relación Maestro-Alumno es horizontal y es concebida como ínter subjetividad, en la cual se establece un vínculo pedagógico mediatizado por el saber y en donde la interrelación es un acompañamiento, en tanto, se acepta que el Maestro enseña en cuanto aprende, y el Alumno aprende en cuanto enseña, lo que indica que, al tener ambos saberes y reconocerse, dichos saberes, estos son negociados.

En consecuencia, cobra mayor importancia la participación del docente en la construcción de su propio conocimiento y el apoyo que se le brinde en la organización de los recursos del aprendizaje, para facilitar la reflexión, la priorización de los interrogantes y la búsqueda de respuestas.

Por otra parte, los cambios de la revolución telemática y la democratización del conocimiento superior, nos exigen que el docente sea cada vez más un “animador de la inteligencia colectiva del grupo”, y que el discente adquiera competencias en habilidades informacionales.

1.4.2.1.3. Métodos:

En este punto surge la pregunta del cómo, del método como tal. La experiencia y la teoría nos muestran una buena variedad de ellos. Sin embargo, hay que evitar la adopción mecánica y la adaptación basada en ejercicios teóricos.

El método debe ante todo moldearse en el contexto, contextualizarse por los usuarios que lo re-crean y lo reelaboran, lo que implica un esfuerzo de investigación sobre el contexto y sobre los destinatarios, preferentemente de investigación con carácter participativo, de acción, etc.

Las exigencias sociales en el campo de la Educación están orientadas hacia nuevas formas de producción de conocimientos en los que el Alumno sea gestor y constructor de su aprendizaje. Frente a estos requerimientos, la investigación parece ser en estos momentos, la alternativa que satisface en forma eficaz, una educación moderna en la medida que a través del **enseñar investigando**, el Alumno no reciba los conocimientos ya elaborados, sino que son construidos por él mismo.

Es evidente que la Investigación, además de constituirse en auxiliar de la formación integral del individuo, haciéndolo más apto, creativo, reflexivo y transformador de su entorno, lo conduce a la acción, al contacto con su realidad, con nuevas situaciones problemáticas que le sirven de estímulo y motivación para apropiarse de nuevos elementos que le ayuden a presentar alternativas de cambio

que lo comprometen en el desarrollo personal y social, aumentando su sentido de pertenencia en el grupo social inmerso.

Al reivindicar en nuestro Modelo Pedagógico el método planteado, se rompe los esquemas tradicionales expositivos, de interpretación de textos y otros tantos. Se trata de hacer planteamientos de situaciones problemáticas generadas de un proceso de contextualización y análisis de necesidades reales y cuya solución exija la aplicación de conocimientos de diversas disciplinas.

Lógicamente, la solución de todo problema se fundamenta en la Investigación, pero una Investigación interdisciplinaria en donde con la revisión y el enfoque de cada uno de los participantes se puede ir logrando un acuerdo básico con respecto a la realidad estudiada enmarcada en una totalidad sistemática y compleja.

Desde lo anterior se busca que la Investigación se convierta en una estrategia pedagógica fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin significar con ello, que sea la única estrategia posible de implementar. La Investigación como estrategia pedagógica asume un doble significado y sentido; en primer lugar, define un acto pedagógico como un acto de investigación en sí mismo, en tanto, que propicia la búsqueda permanente de espacios de explicitud de la relación enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, como ámbito de una acción investigativa, por parte de los maestros, donde los alumnos constituyen sujetos co-investigadores potenciándose, en la Corporación, otra cultura académica, se reitera.

De acuerdo con lo anterior, al darle a la Investigación un sentido desmitificado, en tanto, indagación generada desde el pensar y el conocimiento, es decir, desde la pregunta problemática, se busca definir otros espacios pedagógicos que si bien son investigativos constituyen en sí mismos un acto de investigación como espacio generador de cultura inicial e interdisciplinaria. Esta interdisciplinariedad se expresa igualmente en los contenidos, que constituyen otra dimensión de todo el Modelo.

1.4.2.1.4. Contenidos: En el Modelo de la Corporación, los contenidos curriculares son manejados de manera integrada, constituidos en núcleos problematizadores o temáticos que lo convierten en un proceso eminentemente investigativo que desde una perspectiva interdisciplinaria permite ser abordados desde su complejidad dando paso a conceptualizaciones menos reductivas que desde las disciplinas específicas. En otras palabras, los contenidos para su definición necesitan ser mirados desde diferentes ópticas cuyos puntos de encuentro construyen el ámbito o lugar, que convertido en problema, dinamizan el

proceso de construcción de conocimientos, aptitudes, valores y procedimientos en los sujetos educativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, los contenidos construidos como núcleo problemático exigen el desarrollo de una cultura interdisciplinaria en la cual se reconocen la multiplicidad de conocimientos contenidos en los diferentes saberes y/o disciplinas, en donde ninguno de estos saberes reclama para sí la totalidad de la explicación sin referirse a los otros.

Los contenidos, manejados interdisciplinariamente, representan una pluralidad de aproximaciones múltiples con los cuales se potencia y se enriquecen las posibilidades del acto de conocimiento y se favorecen las condiciones para la construcción de un espacio de trabajo compartido entre los docentes, entre los alumnos, entre los docentes y alumnos, con la posibilidad de construir comunidades académicas.

Los contenidos, visionados disciplinariamente, se justifican entonces en la medida en que los científicos, en este caso los docentes y estudiantes, reconozcan el trasfondo común de todas las ciencias. Desde la interdisciplinariedad, los núcleos temáticos o problemáticos vinculan las ciencias y/o disciplinas participantes, en el proceso de formación de nuestros alumnos, creando entre ellas interacción, interdependencia e interfecundación.

En este sentido, cada ciencia, o disciplina, en su autonomía relativa contribuye a la iluminación e inspiración de las otras, posibilitando la estructura curricular que exige unos planteamientos pedagógicos, unas unidades metodológicas y valorativas en y desde la interdisciplinariedad.

Al fundamentar el diseño de los contenidos y el desarrollo de los mismos en un principio interdisciplinario, consideramos que se construyen y se dinamizan otros espacios pedagógicos e investigativos, en cuanto el principio de integración disciplinaria, en este caso, de los contenidos, que se basan en las intersecciones, en las correspondencias estructurales y en los vínculos interdisciplinarios adquieren una importancia particular, sobre todo en el campo de la investigación, de tal manera que la integración no se realiza tan solo al nivel de los contenidos de las disciplinas de cada una de las Facultades, sino también en el trabajo mismo de los docentes investigadores, o que estén en proceso de investigación, que en grupos homogéneos o heterogéneos, aportan sus competencias convergentes para acompañar con ello el proceso de formación de otros alumnos con mejores y mayores competencias constructivas y de complejización de la realidad.

En orden a la selección de los contenidos manejados interdisciplinariamente, es menester señalar que en su definición es fundamental la participación de los

estudiantes buscando con ello una articulación con lo establecido en la relación interactiva Maestro-Alumno, que se ha explicitado en otro lugar de nuestro Modelo. No obstante en lo anterior se reivindica la argumentación racional, desde la cual el Maestro justifica su acompañamiento formativo como el dispositivo que define la inducción pedagógica hacia la universalidad de los contenidos trabajados como universalidad cultural académica.

1.4.2.1.5. Aprendizaje – Desarrollo: Dado que el conocimiento es un proceso de construcción que realiza el mismo sujeto, el Modelo propone el desarrollo progresivo de las estructuras cognoscitivas en interacción con el medio, de manera que se favorezca la construcción interior de esquemas y representaciones significativas por el sujeto.

La capacidad de aprendizaje de un individuo está dada por las estructuras cognoscitivas de que dispone, es decir, por las características y organización presentes de sus conceptos y esquemas próximos que le permitan aprovechar mejor la nueva experiencia de aprendizaje, asimilarla y procesarla más integralmente con precisión, claridad y eficacia. Esto implica que nunca se construye a partir de cero, sino sobre la base del saber que ha construido hasta el momento, de las estructuras mentales alcanzadas en interacción con el mundo.

La acumulación de conocimientos que se obtiene lógicamente no es una mera yuxtaposición o sumatoria que aumenta cuantitativamente, sino la anulación de redes conceptuales que se incrementan más y más en la medida en que se den las condiciones favorables para establecer nuevos nexos entre los conocimientos construidos y los por construir o conocer.

Siguiendo a Vygotsky, la dialéctica aprendizaje-desarrollo no expresa una identidad sino una unidad compleja que busca un jalonamiento del desarrollo por el aprendizaje, lo implicará estrategias pedagógicas construidas en una lógica de acompañamiento por parte del maestro y pares académicos (compañeros) que presentan mejores competencias; esto estaría llevando a producciones de acción combinada entre lo grupal, lo individual y lo colectivo. La lógica del Modelo que se esboza nos lleva a considerar una estructura curricular alternativa, que en correspondencia con la interacción de las dimensiones del Modelo, se entienda como dinámica y en proceso permanente de realización y reorganización de los contenidos curriculares, de los sujetos educativos, la cultura y la Institución.

1.4.2.2. La Estructura Curricular

1.4.2.2.1. Un Proceso de Elaboración Permanente

Actualmente los Proyectos Curriculares han sido el producto de iniciativas personales o de un grupo de expertos que, una vez constituido el “paquete curricular” y con intervalos de tiempo definidos para desarrollarlos, es entregado a los consumidores maestro-alumno sin preocuparse de su resultado, porque tampoco ha sido motivo de preocupación la pertinencia social, su sentido y significado y por consiguiente su pertinencia académica.

Frente al anterior planteamiento es de considerar que el Currículo debe ser entendido como un proceso investigativo permanente, una acción a la cual se accede por aproximaciones sucesivas, lo cual implica que su desarrollo debe considerarse como avance, como expresión constructiva del proceso, como acuerdos teóricos conceptuales y metodológicos hacia el logro de una estructura curricular que no puede entenderse como un fin en si mismo sino como un medio importante en el rumbo del trabajo curricular.

Evidentemente ésta estructura curricular no es estática, sino que es dinámica y necesita de la interacción del colectivo de sujetos educativos que con mirada crítica y reflexiva haga un seguimiento muy objetivo al desarrollo y evaluación del proceso y poder detectar obstáculos y avances que permita reconceptualizar y orientar la labor.

El considerar la pertenencia y pertinencia social como factor determinante de la estructura curricular, implica que ésta debe atender a dar respuesta a las exigencias sociales, a las necesidades reales de la comunidad que participará de su desarrollo y en la medida que esto se logre irá acompañada de pertinencia y pertenencia académica, configurando un binomio que establecerá la ideal relación entre Currículo, metas educativas, necesidades del contexto, desarrollo individual y desarrollo social.

La anterior relación será factible en la medida que se pueda dar un tratamiento holístico e integrado a la problemática por estudiar, surgiendo la necesidad de romper la estrategia asignaturista, dado que cada disciplina en su autonomía es imposible que pueda darle respuesta y acceder a la interdisciplinariedad como una exigencia real para la construcción de currículos integrados. De esto se hace necesario fortalecer el concepto núcleo temático y problemático, entendido como, “unidad integradora, conjunto de conocimientos integrados por un objetivo común, que posibilita las líneas de investigación en torno al objeto de transformación, y estrategias metodológicas que garantizan la síntesis creativa entre la teoría y la práctica”.

De acuerdo con los criterios esbozados y en correspondencia con los lineamientos de nuestro Modelo, se implementará un currículo hipotético, flexible, pertinente y abierto, entendido como un proceso educativo, un curso de acción que desarrollan el Maestro y sus alumnos, unas pautas vivas de ordenamiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, un objeto simbólico y significativo de acción para maestros y alumnos que se encarnan en palabras, imágenes, sonidos, juegos; una interacción de procedimientos hipotéticos que sólo pueden comprenderse y justificarse argumentativamente en el espacio concreto del acto pedagógico y cuya construcción es colectiva en tanto proceso sociocultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, se iniciará un proceso de construcción curricular con la participación de los alumnos en orden a las negociaciones en torno a las temáticas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, identificación de ideas o conocimientos previos, niveles, motivación y voluntad de saber y estrategias evaluativas con lo cual el currículo de aprendizaje tiende a impulsar unos procesos más significativos en los alumnos.

Lo que se pretende es que nuestro currículo, cruzado por la participación, permita estructurar y propiciar que los espacios e instantes del acto educativo sean menos rígidos, deterministas y rutinarios y se parezcan lo más posible a la creatividad y dinamicidad de la vida, más allá de la Universidad, es decir, que se ponga en contacto interactivo e instructivo el saber académico y el saber extra universitario mediatizado por el saber del alumno, sus necesidades y potencialidades.

Nuestro currículo y el aprendizaje por proceso, inmerso en el mismo, exige:

- Ambientes ligados a la investigación educativa.
- El desarrollo de metodologías activas, que fortalezcan la adquisición de procesos a través de estrategias del aprender haciendo.
- Compromisos socializadores, participativos y democráticos que fomenten el dialogo, la solidaridad y la integración.
- Cambiar el Modelo tradicional de tipo memorístico para dar cabida a propuestas que permitan construir y reconstruir el conocimiento, desarrollar la autonomía y su construcción colectiva.
- Tener presente la adopción de procesos de construcción, de asimilación, de creación de proyectos que impliquen acciones transformadoras.
- Relacionar lo que puede ser aprendido en el transcurso de la fase actual con lo que ha sido aprendido en la fase precedente, ya que esto es lo que suscita la curiosidad y la pregunta de los alumnos.
- Procesos curriculares superadores de la instrumentalización, la operatividad y diseño institucional.

- Estructuras curriculares flexibles e interdisciplinarias enrutadas contra las estructuras rígidas, academicistas y asignaturizadas.
- Procesos de evaluación permanente del quehacer académico y sociocultural siendo fruto de la participación, la interacción y la reflexión de los grupos de trabajo.

Para la elaboración del Plan de Estudio deben tenerse en cuenta los siguientes principios:

- 1. Principio de Economía:** Entendido como la organización del Plan de Estudio en torno a bloques de asignaturas por semestres, articulando las mismas y definiendo pertinentemente las puntuales para la vida académica. Se colige que se privilegian estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la integración y concentración con profundidad de los contenidos temáticos.
- 2. Principio de Complejización:** Se refiere a un Plan de Estudios centrado en la organización de bloques de disciplina y asignaturas pensadas desde las diversas y diferentes perspectivas con lo cual enriquece la formación básica y profesional de los estudiantes.
- 3. Principio de Modularización:** En donde los contenidos de los bloques de disciplinas y asignaturas puedan ser trabajados como módulos con intensidades diferentes o variables.
- 4. Principio de Clasificación:** En este sentido deberían los bloques de asignaturas y disciplinas ser clasificados en relación con los grandes rasgos de perfil académico definido de manera general o de manera específica en un programa.

Este Modelo Pedagógico y la estructura curricular desde el cual se pretende asentar la vida académica y profesional de la Corporación permitirá construir otros caminos en los procesos de formación de todo aquellos que hacen parte o harán parte de Proyecto Educativo Institucional.

El proceso de diseño y perfeccionamiento curricular adelantado por la **CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – “CORPOSUCRE”**, cumple con requisitos de orden conceptual y organizativo que aseguran el cumplimiento de la Misión Institucional y de sus principios.

Ello se manifiesta en el compromiso de la formación integral de profesionales, capaces de apropiarse críticamente del conocimiento de los bienes y valores de la cultura regional, nacional y universal, para aportar soluciones a las problemáticas de la sociedad, en procura del mejoramiento individual y colectivo.

En el proceso de formación de los profesionales se ha de inculcar en los estudiantes valores de responsabilidad y solidaridad social que los conduzca a asumir su compromiso histórico de contribuir a un mejor tipo de sociedad .

En consecuencia, para alcanzar los propósitos, coherentes con la Visión y Misión Institucionales, se establece un proceso curricular que tiene como sus columnas fundamentales el Modelo Curricular con base en las Competencias Profesionales y la Identidad Institucional (Ver Fig. 1.1)

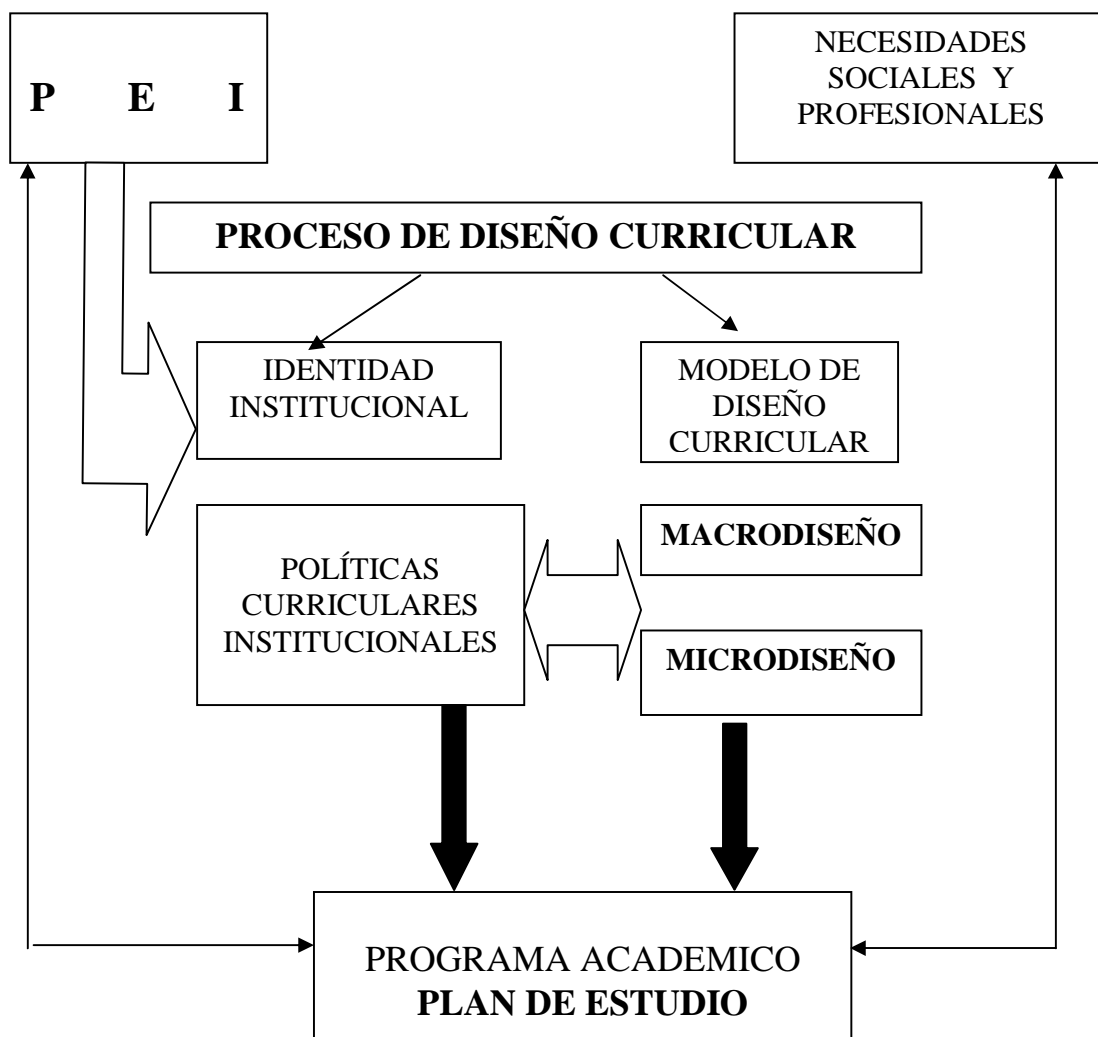
El proceso de Diseño Curricular tiene sus raíces en las necesidades sociales y profesionales que se manifiestan en la sociedad colombiana y que se expresan en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, que sintetiza en sí las dimensiones universal, nacional e institucional, entendido como el fundamento teórico que permite expresar, con toda precisión, el tipo de **SER HUMANO** a formar para la nación y para la sociedad que se desea construir y la identidad cultural que se aspira consolidar o recuperar, con las metas y propósitos que se erigen como la brújula que conduce a todos los procesos en una institución de Educación Superior.

Pero las necesidades sociales y profesionales inciden también, de modo directo, en el proceso de Diseño Curricular cuando son el referente necesario para el macrodiseño y microdiseño curricular, como se muestra en la Fig. 1.1

El proceso de macrodiseño y microdiseño curricular, si bien ocurre como un proceso paralelo al de la elaboración de las políticas curriculares que se derivan de la identidad institucional, no es independiente de estas últimas: existe una relación de mutua dependencia entre el proceso de diseño y el de elaboración de las políticas curriculares.

La síntesis de los procesos del Diseño curricular y el de la elaboración de las políticas curriculares, se da en el programa académico y en el Plan de Estudios con que la Institución, desde su identidad, pretende responder a las necesidades sociales y profesionales de la Nación.

**Fig. 1.1. Proceso de Diseño Curricular
Corposucre**



1.4.2.3. Fundamentos Didácticos del Proceso de Diseño Curricular en la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE SUCRE – “CORPOSUCRE”.

El Modelo Curricular con base en competencias Profesionales, tiene sus fundamentos en el Modelo Holístico configuracional de la Didáctica de la Educación Superior, y como enfoque metodológico, guiará el desarrollo del proceso de diseño curricular de Corposucre.

La caracterización del objeto de la Didáctica de la Educación Superior, como el proceso de formación de los profesionales, parte del problema social de que los

SERES HUMANOS que desarrollan y dirigen la sociedad poseen un alto nivel de formación. Su objetivo es la formación y superación; su contenido será la cultura acumulada y la creación de una nueva cultura.

El Modelo se operacionaliza y dinamiza a partir de la Didáctica de la Educación Superior como ciencia y como proceso formativo de profesionales idóneos, cuyo propósito es permitir, de forma consciente y entendible, las relaciones sociales que realiza la comunidad educativa, con el fin de educar, enseñar, desarrollar y consolidar en los educando la cultura acumulada por la humanidad desde la fundamentación pedagógica teniendo en cuenta la demanda de la sociedad y los lineamientos legales.

Es un proceso que presume, en primera instancia, la comprensión del mismo en un proceso sistémico, pero que reconoce el enfoque holístico, dialéctico, de forma consciente, como esencial en el desarrollo humano, que presupone el proceso de formación de los profesionales desde las competencias profesionales y sociales: Conocimientos, habilidades y valores profesionales y ciudadanos, integrando holísticamente cada una de las configuraciones constitutivas del Modelo.

1.4.2.3.1. Caracterización del proceso de formación de los profesionales

El Modelo holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior, parte del presupuesto, que de manera excepcional sintetizara el poeta de la política del siglo XIX, **José Martí**, cuando a finales de ese siglo afirmara: **“Educar es depositar en cada SER HUMANO toda la obra humana que le ha precedido; es hacer a cada SER HUMANO resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al SER HUMANO para la vida”**. (J. Martí 1963: 281, T8)

A lo anterior se incorpora el reconocimiento de la Didáctica de la Educación Superior como ciencia y el proceso de formación de los profesionales; su objeto constituye el proceso que de modo consciente se desarrolla en las instituciones de Educación Superior, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad y dando respuesta, con ello, a las demandas de la sociedad.

De acuerdo con este Modelo, para la caracterización del objeto analizado, se parte de una posición que asume como Marco Teórico general la dialéctica y su método, la concepción de los procesos de las ciencias sociales de F. González (1993) y la Teoría Didáctica de los Procesos conscientes desarrollada por C. Alvarez (1995, 1996), lo que posibilita analizar el proceso desde una base teórica en la cual se considera que:

- **El proceso de formación de los profesionales es un sistema de procesos conscientes de naturaleza holística y dialéctica.**
- **El proceso de formación de los profesionales es una configuración de orden superior.**

El análisis de dicho proceso no reduce la comprensión del mismo a su carácter de sistema, ni mucho menos a sus componentes. Por el contrario, al partir del reconocimiento de su naturaleza (sistemas de procesos de naturaleza holístico, dialéctico y consciente), se comprende su estructura como el resultado de las interrelaciones dialécticas entre sus procesos y expresiones, que son portadores, por demás, de las cualidades del todo.

El Modelo Holístico Configuracional para la caracterización del objeto de la Didáctica de la Educación Superior (el proceso de formación de los profesionales), parte del problema social de que los SERES HUMANOS que desarrollan y dirigen la sociedad poseen un alto nivel, siendo su objetivo la formación y superación de esos SERES HUMANOS. El método fundamental será el instructivo-educativo-desarrollador, como método didáctico, lógico a través de la cual se forman los profesionales. En correspondencia con ello se introduce:

- **Las funciones del proceso: instructiva, educativa y desarrolladora.**
- **La contradicción: entre preservar, desarrollar y difundir la cultura.**
- **El sistema de categorías: componentes, configuraciones y eslabones.**
- **Las leyes generales y de carácter particular: que permiten explicar y predecir el diseño, la dinámica, la evaluación y la dirección del proceso de formación de los profesionales.**
- **El método del proceso: El método Instructivo-Educativo-Desarrollador.**

1.4.2.4. Las Funciones

El proceso de formación de los profesionales ha de cumplir con las funciones instructiva, educativa y desarrolladora, como proceso educativo encaminado a la formación de los SERES HUMANOS sobre los que recaerá el desarrollo de la sociedad en su más amplio sentido.

Identificamos lo **instructivo** con la función que tiene el proceso de desarrollar el pensamiento de los estudiantes, es decir, los recursos cognitivos, pues mediante lo instructivo se desarrollan las capacidades cognoscitivas.

La función educativa es más trascendente, en tanto que ubica el proceso de aprendizaje en función de las necesidades sociales representadas en el proyecto

social, influye en el desarrollo de los sentimientos y las valoraciones, contribuyendo al establecimiento de compromisos del sujeto con lo que realiza, con lo que adquiere para él un sentido. Este proceso desarrolla capacidades para sensibilizarse con la realidad que está conociendo.

La función desarrolladora apunta al fomento de capacidades creativas, con lo que no sólo se compromete el sujeto que aprende con el propio proceso, sino que desarrolla sus potencialidades transformadoras en la sociedad en que vive, adquiriendo esto un nuevo sentido para los sujetos participantes, pues con la personalización del significado del proceso, sería capaz de formar SERES HUMANOS transformadores, que desarrollen capacidades creadoras.

Un proceso que pretenda ser sólo instructivo, siempre involucra sentimientos y capacidades que se expresan en el proceso de manera espontánea. Así mismo, un proceso educativo no necesariamente involucra el desarrollo de capacidades creativas cuando los sujetos no se involucran de manera comprometida.

La profesión se apoya en la investigación, la cual tiene a su vez una intención profesional, pero ambas se sustentan en las ciencias, las artes o las tecnologías.

La formación de los profesionales, a través del pregrado, se desarrolla a través de dos (2) procesos fundamentales: El proceso docente educativo o proceso educativo curricular y el proceso educativo extracurricular. Los dos (2) tienen sus propias regulaciones y características, pero en ambos están presentes, al menos, los componentes académicos, laboral e investigativo como variables funcionales de ellos.

1.4.2.4.1. La contradicción

La contradicción esencial y propia que dinamiza a todos los procesos universitarios y por tanto al proceso de formación de los profesionales, es la que se produce entre la preservación, desarrollo y difusión de la cultura.

La preservación está en contraposición con el desarrollo, dado que este último en cierta medida rompe lo establecido, pero a la vez se da en unidad, en tanto que la cultura se preserva sólo en su desarrollo.

Igualmente, en la preservación de la cultura hay que tener en cuenta que es imprescindible su desarrollo, pues si ésta se mantiene estática e inmutable y no se desarrolla en el tiempo, tiende a desaparecer. Por otra parte, es imposible desarrollar la cultura sino es sobre la base de la preservación de la existencia, ya que es el fundamento de la futura cultura.

En la triada: preservación, desarrollo y difusión de la cultura, tanto la preservación como el desarrollo, son sólo posibles a través de su difusión, lo que nos lleva a la afirmación, de que es precisamente, la difusión de la cultura, el componente más dinámico y la síntesis de los dos primeros. Por esto no podemos comprenderlos como tres componentes aislados porque en cada uno de ellos están presentes los restantes como un todo por la naturaleza holística de los procesos propios de las ciencias sociales

1.4.2.5. Sistema de Categorías

Desde este marco teórico general, nos aproximamos a una comprensión más acabada del proceso de formación de los profesionales, con el objetivo de que las características y leyes inferidas de este análisis, constituyan fundamentos que permitan explicar el diseño, dinámica, evaluación y dirección del mismo, teniendo en cuenta el sistema de categorías siguiente:

- **Componentes del proceso.**
- **Configuraciones del proceso.**
- **Eslabones del proceso.**

La **categoría componente** identifica los procesos que constituyen la estructura del sistema, entendiendo la estructura como la forma particular de interrelación e interconexión de los elementos constituyentes, procesos, fenómenos o etapas de un sistema y teniendo en cuenta que la misma está condicionada por la naturaleza de las partes y que de esa relación entre las partes surgen las funciones como manifestaciones externas de la estructura. Las cualidades del sistema, incluidas las nuevas que surgen, se determinan como resultado de la relación entre la estructura y las funciones, en correspondencia con una interpretación sistémica estructural del proceso, aun cuando no holístico; El análisis del proceso de formación del profesional permite deducir que:

- **De acuerdo con el modelo de universidad, como sistema de procesos conscientes, los componentes de éste constituyen procesos que a través de los cuales se desarrolla la formación de los profesionales, es decir: El componente académico, el componente investigativo y el, componente laboral, íntimamente relacionados, tienen un carácter organizativo y una naturaleza estructural.**
- **Estos componentes son también sistemas de procesos, por tanto, tienen composición, estructura y función; de la relación dialéctica entre su estructura y función se dan las cualidades de cada uno de estos.**

Los componentes antes mencionados, permiten ordenar el proceso mediante las formas organizativas a través de las cuales estos se expresan, como son: en lo académico, las conferencias, las clases prácticas, seminarios y otras; en lo investigativo. El trabajo de curso y de grado, los proyectos y otras aún no estudiadas dentro del componente laboral

Las configuraciones se identifican con aquellas expresiones del objeto (sistema de naturaleza holística), interpretado como un todo, que no se puede identificar con una parte o componente aislados. Las configuraciones, al relacionarse e interactuar dialécticamente con otras, permite revelar las leyes que explican el movimiento del sistema.

Las configuraciones de un proceso, son la expresión de carácter perceptivo y conceptual, que sintetizan expresiones de la esencia del proceso y en sus relaciones dialécticas revelan las cualidades de orden superior, que van más allá de una simple suma o integración de componentes, pero que se traducen en estructura y ésta tiene como sistema el carácter holístico que se identifica con las configuraciones del proceso de formación de los profesionales. Se destacan las siguientes: Problema, objeto, objetivo, contenido, método y resultado. Estas expresiones del proceso se van integrando como un todo, pero por los sujetos y en los sujetos implicados activamente en torno a los sentidos que el proceso mismo adquiere para éstos.

Los eslabones constituyen momentos por los cuales transita el proceso de formación de los profesionales, mediante la actividad y la comunicación se diferencian por las características del quehacer de los sujetos en el mismo y se explican por medio de las leyes particulares. Por la naturaleza holística y dialéctica del proceso del cual forman parte, se integran y se relacionan dinámicamente.

Desde esta concepción, el proceso analizado posee una forma general, una lógica interna que le sirve de columna vertebral. Estos son sus eslabones:

- **Diseño y proyección del proceso de formación de los profesionales.**
- **Motivación del contenido.**
- **Comprensión del contenido.**
- **Sistematización del contenido.**
- **Evaluación del proceso de formación de los profesionales.**

Como se aprecia en las definiciones de las categorías, hay modelos de acercamiento a la esencia del proceso. Un primer modelo corresponde con un análisis sistémico estructural que reconoce la presencia de componentes identificables, que constituyen partes del proceso, por lo cual son también procesos.

Un segundo modelo incorpora la interpretación holística del proceso. Por ello, la categoría componente no se aviene a dicho modelo y se requiere la introducción de la categoría configuración, como fue definida. Por tanto, con el modelo Holístico Configuracional se introduce la categoría de eslabones, explicándose estos desde las configuraciones.

- Dado el empleo de dos (2) modelos como momentos de acercamiento a la esencia del objeto, se revelan leyes generales vistas desde el modelo sistémico que caracterizan en forma externa el proceso a partir de los componente y leyes particulares, con un acercamiento mayor a la esencia del proceso y que corresponden al modelo holístico del mismo, donde sobre la base de las configuraciones, se explican los eslabones del proceso y con ellos la dinámica del mismo.

1.4.2.5.1. Leyes generales y leyes particulares del proceso de formación de los profesionales.

Identificaremos como **leyes generales del proceso de formación de los profesionales** las que explican su comportamiento a partir de sus componentes, las que se relacionan entre sí y con el medio externo. Los componentes más comunes del proceso de formación de los profesionales son:

El académico, el laboral-profesional y el investigativo, lo que significa que no sean los únicos en una determinada institución de educación superior, que puedan tener otros componentes en función de sus características específicas. Cada componente constituye, a su vez, un sistema de procesos de naturaleza compleja.

Las **leyes generales** se expresan como:

- El vínculo del proceso de formación de los profesionales con la sociedad (vínculo del proceso con la vida) se expresa mediante la relación de los componentes académicos, laboral, investigativo, entre otros posibles, con la sociedad.
- La relación entre los componentes académicos, laboral, investigativo, entre otros posibles, determina las funciones instructivas, educativas y de desarrollo del proceso de formación de los profesionales.

Mediante las leyes anteriores se expresa cómo los procesos de formación de los profesionales tienen que ser expresión de la sociedad y por tanto, reflejo de ellas, no teniendo sentido un proceso formativo enajenado de la sociedad para la cual forma personas. De igual manera, las funciones del proceso, dadas en lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, son expresión de las relaciones entre

los componentes del sistema. Las cualidades del sistema son, a su vez, consecuencia de la relación entre la estructura y sus funciones.

Las **leyes particulares** parten de la consideración de la naturaleza holística del proceso, la dinámica de éste como un todo y la de cada uno de sus componentes, lo que se explica desde las relaciones dialécticas entre las configuraciones. Estas relaciones adquieren el carácter de leyes particulares, al posibilitar la explicación de los diferentes eslabones por los que transita el proceso, lo que permite comprender las dimensiones que va adquiriendo éste en la complejidad de su construcción.

Para poder expresar las leyes particulares, es necesaria una mayor precisión de las categorías del proceso. En particular se requiere profundizar en las configuraciones y en los eslabones.

1.4.2.6. Eslabón del Diseño y proyección del Proceso de Formación de los Profesionales.

Es el estadio del proceso que antecede a toda acción educativa. Es el momento previo a la ejecución del proceso en que se proyecta y concibe éste. Para ello, se aplica una concepción teórica metodológica a una realidad educativa concreta que puede ser una carrera universitaria, un área, una asignatura o módulo.

El proceso de diseño curricular tiene una naturaleza objetiva en tanto responde a teorías, regularidades, materias científicas, a un contexto histórico-social determinado y a las particularidades de los estudiantes. Pero también tiene una naturaleza subjetiva, por cuanto constituye un acto creador del diseñador, del profesor, en el cual interviene su posición política y social, su nivel de información y cultura general, a la vez que está marcado por sus vivencias, experiencias e intereses.

El diseño, propiamente dicho, es el plan o programa que se concibe y en el que queda reflejado el enfoque educativo que se desea.

El currículum, por el nivel sistémico del contenido, transita en orden descendente desde el nivel de carrera, área y asignatura, en correspondencia con lo cual los documentos que formalizan el currículum son: El programa académico y los programas de área y asignaturas respectivamente.

Por tanto, el diseño curricular, de acuerdo con este modelo, transita por dos niveles o etapas cualitativamente diferentes: El Macrodiseño Curricular y el Microdiseño Curricular.

1.4.2.6.1. El Macrodiseño Curricular es el que se efectúa a nivel de carrera. Tiene como objetivo el diseño del programa académico de estudio de la misma, esto es, la precisión del modelo del profesional que se aspira formar, y la delimitación, en función de esto, de la estructura de la carrera, o sea, las áreas que la integran, los objetivos generales instructivos y educativos, el tiempo, los lineamientos y estrategias generales, entre otros.

1.4.2.6.2. El Microdiseño Curricular se efectúa en los niveles de áreas y asignatura o módulos y tiene como objetivo el diseño de los respectivos programas, tiene un carácter más abierto, contextualizado, flexible, cambiante y democrático.

El Modelo Holístico Configuracional de la didáctica de la Educación Superior soporta el Modelo Curricular con base en **Competencias Profesionales** que sustentan los diseños curriculares desarrollados en **CORPOSUCRE**.

1.4.3. Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales

La pertinencia y el impacto de las instituciones de Educación Superior, depende fundamentalmente de la calidad de sus egresados, lo que está en estrecha relación con la calidad de los planes y programas de estudio. Pero ello requiere un Modelo Curricular científicamente elaborado y una metodología curricular consecuente con dicho Modelo que permita su aplicación en la elaboración de los planes de estudio y programas de asignaturas, así como la evaluación y validación de dichos planes.

Lograr pertinencia, impacto y calidad en la formación de profesionales, constituye un problema que se plantean las instituciones de Educación Superior en todos los países, independientemente de las condiciones económicas, políticas y de desarrollo social que imperen con ellos. Pero, el modo en que ellos se enfrenten depende precisamente de estas propias condiciones y además de las concepciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas que prevalecen entre los educadores e intelectuales como se expresa en el Proyecto Educativo Institucional.

El planteamiento y la solución de éste problema tiene que partir, necesariamente del diseño de los programas académicos. La elaboración de los programas académicos se desarrolla bajo, lo que se denomina **Proceso de Diseño Curricular** o simplemente **Proceso Curricular** que conduce también a la

elaboración de los programas de las áreas y de las asignaturas, así como de toda la organización metodológica conducente a ese proceso.

El Diseño Curricular es parte de la Didáctica, pues los modelos curriculares se sustentan en las teorías didácticas, siendo el Diseño Curricular la parte de la Didáctica que tiene como objeto el Proceso Curricular o Proceso Dirigido a elaborar el programa académico que comprende: La concepción del egresado, el modelo del profesional y los programas de las áreas y asignaturas.

En la Educación Superior, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad está estrechamente ligados al fortalecimiento de la eficiencia y la eficacia del proceso de formación de los profesionales, lo que significa mejorar su respuesta a las necesidades de la sociedad, su relación con el sector productivo, asistencial y de servicios, así como su contribución aun desarrollo humano sostenible, lo que se sintetiza en las competencias profesionales que deben ser alcanzadas a lo largo del proceso.

Por competencias profesionales entenderemos aquellos conocimientos, habilidades y valores profesionales que con carácter esencial y general, permiten al egresado desempeñarse, de manera trascendente, en su campo profesional. En la definición de **competencia profesional** se es consecuente con la concepción de que las competencias en los sujetos están en su saber, su hacer y su ser (conocimientos, habilidades y valores), que les permitan desempeñarse en lo laboral y profesional, trascendiendo a la visión estrecha y limitada que pueden tener en un momento determinado las funciones del puesto de trabajo.

Para ello, es necesario establecer programas académicos que, basados en las competencias profesionales, fomenten la capacidad intelectual y de ejercicio profesional de los estudiantes, no sólo en los contenidos específicos de su profesión, sino en general en todos los aspectos socio humanísticos que conformen su acervo cultural; mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinarios de los estudios y aplicar métodos pedagógicos y didácticos que propicien una efectiva inserción de los egresados en su ejercicio profesional, teniendo en cuenta la rapidez con que se producen los avances de la ciencia, el arte y la técnica y en particular, el incremento incesante de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Es evidente que en todo este proceso de crecimiento y desarrollo de la Educación Superior, los aspectos referidos al Proceso Curricular ocupan un lugar privilegiado. Los programas académicos y programas de áreas y asignaturas reflejan el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos.

Con estas premisas, se ha trabajado en la concepción del Diseño Curricular desde el Modelo Curricular con base en **Competencias Profesionales** el cual se sustenta en la Teoría Holístico Configuracional de la Didáctica, por lo que, como modelo didáctico, reconoce que el proceso curricular constituye eslabones del proceso de formación de los profesionales.

1.4.3.1. Fundamentos del Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales.

Con el Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales, se aporta a las instituciones en Educación Superior el caudal conceptual y metodológico necesario para lograr resultados convincentes y adecuados, según las exigencias que el desarrollo de la Educación Superior requiere.

Han sido referentes de carácter específico, dentro del modelo que se plantea para **CORPOSUCRE**, las experiencias internacionales en la formación de técnicos, tecnólogos y universitarios de diferentes países de Ibero América. En muchos de los modelos estudiados se establecen pautas y bases de diseño que quedan en los aspectos más generales del proceso curricular y no penetran las interioridades de la práctica curricular como parte integrante del proceso que define su efectividad.

Al asumir las posiciones que definen muchos autores de que el proceso curricular se quede en el plano de la carrera, se corre el riesgo de que los aspectos medulares que definen la concepción y estrategia del currículo no se canalicen adecuadamente hasta el resto de los componentes estructurales del sistema, como son las áreas, las asignaturas o módulos y los semestres, con lo cual el diseño no ofrece la coherencia, sistematicidad y armonía que lo deben caracterizar.

Establecer la relación del proceso de formación de los profesionales con el medio que lo rodea, con la sociedad es parte de las relaciones de las instituciones de Educación Superior con ésta, donde la sociedad establece sus propósitos y aspiraciones en un lenguaje no declarado que la Educación Superior tiene que revelar.

Ésta es una relación entre el todo y las partes, siendo la Sociedad el todo y la Educación Superior una parte de ellas. Lo fundamental es el todo, pero esto no significa que el proceso de formación de los profesionales se identifique completamente con la Sociedad, para poder trascenderla.

El Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales se sustenta en la idea de traer al diseño de las carreras las regularidades y

características de la profesión correspondiente y en la necesidad de que tanto los aspectos teóricos y conceptuales , como los de formación practica y axiológica, que identifican las competencias profesionales que se deben formar a lo largo del programa académico, respondan a la profesión, tanto desde el punto de vista instructivo, educativo como desarrollador, sean trasladados a las áreas por las vías del diseño curricular, como competencias específicas desde las áreas hasta las asignaturas o módulos y sus temas, pasando por los semestres.

El modelo, en tanto que es consecuente con la Teoría Didáctica Holístico Configuracional, considera los componentes del proceso de formación del profesional: académico, investigativo y laboral, lo que no excluye la existencia de otros componentes en instituciones de educación superior que por sus singularidades así lo requieran.

Los componentes se integran conformando la estructura del sistema, el proceso de formación de los profesionales, que exprese las funciones instructiva, educativa y de desarrollo. La relación entre la estructura y las funciones determina las cualidades del proceso. Así mismo, se asumen las categorías, identificadas como configuraciones de la Didáctica y las relaciones dialécticas entre las mismas, que manifiestan las leyes particulares de la dinámica del proceso. De igual forma, cada una de las configuraciones del proceso establece relaciones con lo profesional, contenida en la primera ley que expresa el vinculo del proceso de formación de los profesionales con la sociedad.

El diseño curricular se identifica como primer eslabón o momento del proceso de formación de los profesionales , que a su vez se subdivide en macrodiseño y microdiseño curricular.

1.4.3.2. Macrodiseño curricular

El Macrodiseño Curricular se ocupa de determinar los aspectos mas generales y trascendentes de la profesión que deben ser incorporados a la carrera con la intención de formar profesionales adecuados para el desempeño social y profesional, lo que constituye el **Modelo del Profesional**, que es el resultado del proceso curricular al nivel de la carera y que delimita las competencias profesionales, como se aprecia en la **figura 2.1.1**.

La determinación del modelo del profesional se lleva a cabo como consecuencia de la relación entre el **problema profesional**, el **objeto de la profesión** y el **objetivo del profesional**, constituyendo esta ultima la configuración mas

dinámica en la tríada problema profesional - objeto de la profesión - objetivo del profesional. **Figura 2.1.2.**

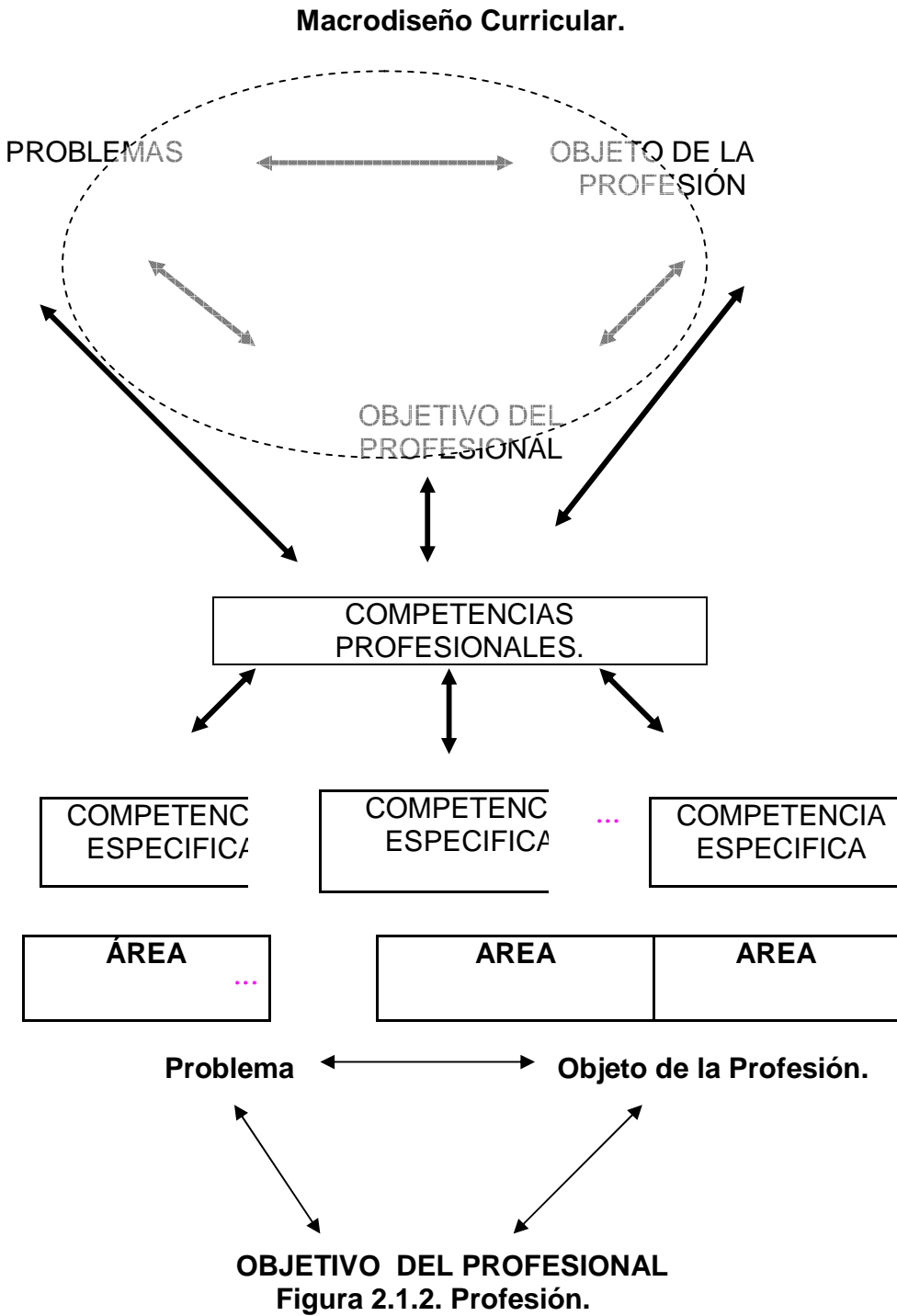


Figura 2.1.2. Profesión.

La concepción de una carrera es la concreción, con enfoque didáctico, de la profesión correspondiente, estando presente la contradicción dialéctica que se da entre la profesión misma y la ciencia, tecnologías o artes que se requiere incorporar en la formación del profesional.

El objeto de la cultura que se tiene que traer a la formación del profesional no puede ser visto solo desde la mirada estrecha de una profesión. Por el contrario, ha de armonizar los contenidos específicos con una amplia cultura general. De la contradicción entre lo estrecho de los problemas profesionales y lo amplio del objeto de la cultura que tiene que ser incorporado como objeto de la profesión, emergen los contenidos que permiten precisarla y que se derivan como reguladores del diseño curricular, lo que de manera concreta permite delimitar la estructura de las áreas y asignaturas.

De la profesión se delimitan derivándolos, los problemas profesionales que se caracterizan en un sentido abstracto y generalizador en la categoría didáctica **problema profesional**, que manifiesta el encargo social, esto es, la necesidad de que el profesional intervenga sobre una situación dada y la transforme.

El **problema social** esta en la Sociedad, fuera del proceso. Cuando es delimitado en el propio proceso como **problema profesional**, se convierte en una configuración del mismo.

Del objeto de la cultura se delimita el **objeto de la profesión**, como categoría didáctica que expresa aquella parte del objeto de la ciencia, la tecnología o el arte que tiene que ser incorporado al proceso de formación de los profesionales, que es expresión sintetizada del aval cultural en el cual se debe formar el profesional. De igual manera, como expresión del resultado ideal, producto de la carrera, se tiene el **objetivo del profesional**, esto es, la aspiración de formar en las instituciones de educación superior un profesional integral que responda eficiente y efectivamente al encargo social cuando actúa sobre el objeto de la profesión. Como parte del macrodiseño curricular se determinan las **competencias profesionales**, que constituyen un conjunto esencial (invariante) de contenidos en el plano más general y esencial de la carrera. Estos contenidos, en el ámbito de la concepción misma de la profesión, constituyen la integración de núcleos de conocimientos, invariantes de habilidades y valores profesionales con un alto nivel de generalización que expresan la lógica con que actúa el profesional, independientemente de los objetos particulares y de los propios sujetos.

Las competencias profesionales constituyen, dentro del Modelo Curricular sobre la base de Competencias Profesionales, como “ejes curriculares” o concepción que atraviesa todo el proceso curricular, desde la carrera hasta el

tema, en tanto que permite expresar en los contenidos del proceso el modo en que actúa el profesional, lo que constituye su sustento fundamental.

El Macrodiseño Curricular comprende la determinación del modelo del profesional y la estructura de la carrera, partiendo de los problemas profesionales y del objeto de la profesión, elaboran el objetivo del profesional y de la relación entre ellos, el modelo del profesional y la estructura de áreas, asignaturas o módulos y semestres. **Figura 2.1.3.**

El diseño curricular, basado en la determinación del **problema profesional**, el **objeto de la profesión** y el **objetivo del profesional**, permite ir derivando estas configuraciones desde el modelo del profesional hasta el resto de los niveles de sistematicidad del proceso, que son: el área, el semestre, la asignatura o modulo y el tema, por lo que constituye el punto de partida para el microdiseño curricular, donde se elaboran los programas de las áreas y asignaturas o módulos, como se muestra en la **figura 2.1.4.**

De acuerdo con la consideración de que el proceso de formación del profesional es esencialmente académico y que lo laboral y lo investigativo se insertan en el proceso, la sistematización del proceso se lleva a cabo con base en lo académico, lo que no significa que no se sistematicen los componentes laboral e investigativo, pero siempre bajo la estructura de lo académico.

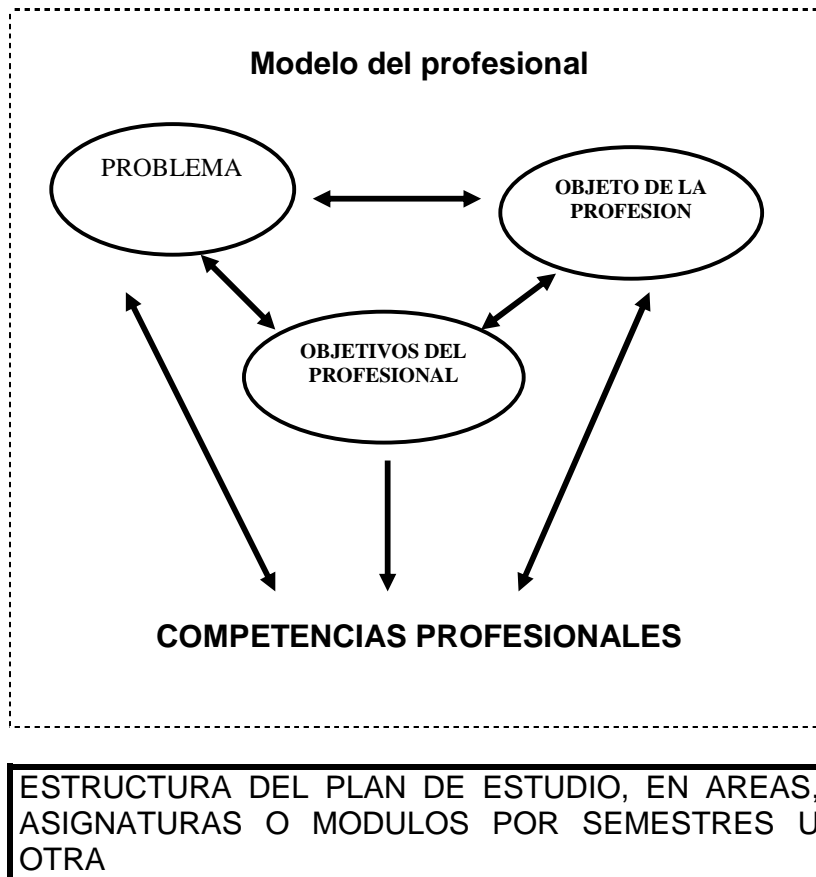


Figura 2 .1.3. Modelo del profesional

El microdiseño curricular comprende el proceso de elaboración de los programas de las áreas, de las asignaturas o módulos y también el diseño de los temas.

En la preparación de las asignaturas y módulos, el profesor o el colectivo de profesores, aunque como información recurran al Modelo del Profesional, trabajan con el **problema**, con el **objetivo**, con el **contenido** y con el **método** propio del programa del área y la asignatura o módulo. Esto conforma parte del microdiseño, o sea que el desarrollo, en los niveles de la asignatura y tema, se hace sobre la base del contenido y no sobre el objeto.

Con el microdiseño se identifica el diseño que va desde las áreas hasta los temas, en el cual se delimita el contenido con el fin de lograr los objetivos en cada nivel de sistematicidad de proceso, que son: el área, la asignatura y el tema.

Como se dijo anteriormente, en todo el microdiseño la tarea fundamental esta en determinar el contenido a partir del objeto, lo que se explica desde las relaciones entre las configuraciones del proceso de formación del profesional, las que determinan las dimensiones del propio proceso, como se muestra en las **figuras 2.2.1 (a, b y c.)**.

La primera de estas dimensiones es la que se da respecto al problema, en la cual se determinan aquellos aspectos del objeto de la cultura que son llevados al contenido en aras de resolver el problema planteado. Esta es la dimensión gnoseológica y estará dada en tríada de configuraciones de la figura 2.2.1. b.

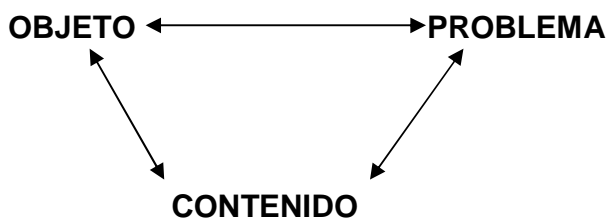


Figura 2.2.1. a.

Ahora bien, el contenido no incluye sólo el aspecto gnoseológico, dado que la solución de los problemas se enfrenta desde la lógica del profesional y por ello esta lógica tiene que estar presente en el contenido y por ello esta lógica tiene que estar presente en el contenido y ello se da a través de la tríada dialéctica, presentada en la **figura 2.2.1. b.**



Figura 2.2.1. b.

En la determinación del contenido, además de las dimensiones gnoseológicas y la profesional, hay que considerar la de comprensión de ese contenido, el que debe ser configurado de manera tal que se puede comprender y posibilitar, por tanto, su apropiación a través del proceso. La dimensión de la comprensión esta dada por la relación entre el objeto y el método, que se sintetiza en el contenido, **figura 2.2.1. c.**

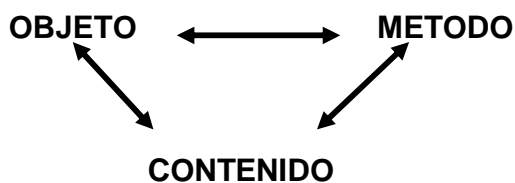


Figura 2.2.1. c.

Resumiendo, en estas tríadas se expresa el proceso de tránsito de objeto a contenido que se desarrolla en el microdiseño curricular que, como hemos visto, requiere una dimensión gnoseológica, que está en la cultura, a la que se incorpora una dimensión profesional que está en la lógica profesional y una dimensión metodológica o de comprensión del contenido. Las relaciones entre estas configuraciones revelan las regularidades con que se elabora el contenido de los programas de las áreas y asignaturas o módulos.

El diseño del contenido del tema está dado en la relación entre el problema, el objetivo y el contenido. Tal relación es expresada a través de la tríada de la **figura 2.2.2**.

En la relación entre el problema y el objetivo, lo primario es el problema, el punto de partida, mientras que el objetivo expresa en un lenguaje didáctico la solución del problema como aspiración, como resultado ideal. El objetivo expresa la intención de la formación del estudiante; quiere decir que la solución del problema social está en la formación del futuro profesional, recurriendo, para ello a aquella parte de la cultura que se delimita en el objeto y que es configurada en el proceso, en su contenido.

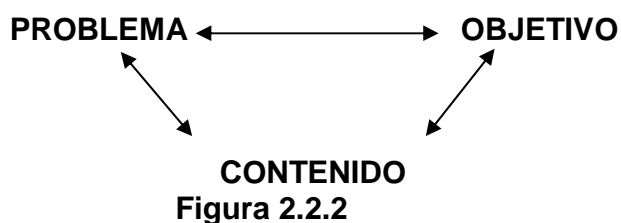


Figura 2.2.2

Una vez que el contenido fue planificado y organizado previamente por el profesor o el colectivo de profesores, es llevado a la dinámica del proceso donde se construye de conjunto entre profesores y estudiantes, porque en definitiva, los conocimientos, las habilidades y los valores los construyen los propios estudiantes, en la socialización del proceso.

Para desarrollar el proceso de diseño curricular, tanto en el macrodiseño como en el microdiseño, se requiere una metodología en la que se precisen los procedimientos a seguir. El estudio y construcción de esa metodología será el objetivo del taller del diseño curricular.

En resumen, se ha conceptualizado el Diseño Curricular como una disciplina científica, que es la parte de Didáctica y por tanto se sustenta en las categorías y leyes de esta ciencia. Desde una posición más comprometida, hemos explicado el diseño desde el Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica. Ello permitió revelar cómo el macrodiseño se explica desde la relación entre **el problema de la**

carrera(profesional) –el objeto de la profesión- el objetivo del profesional, donde la esencia del mismo está precisamente en determinar la profesión como configuración de orden y en consecuencia elaborar el modelo del profesional, donde la categoría de mayor significación es el objetivo. La profesión se expresa en términos de contenido en las competencias profesionales que sirven de enlace entre la profesión y el contenido de las áreas.

En el microdiseño curricular la esencia esta en la determinación del contenido de los programas, las áreas y las asignaturas o módulos, así como en el contenido de los temas, revelándose que este proceso tiene tres dimensiones que se sintetizan en la configuración del contenido, como son la dimensión gnoseológica, profesional y metodológica o de comprensión del contenido.

El diseño curricular después de la caracterización de la profesión, a través de la relación entre **problema profesional-objeto de la profesión- objetivo del profesional**, y determinadas las **competencias profesionales**, se determinan las competencias profesionales específicas de formación, las que determinan las áreas en que se estructura el plan de estudio.

Las configuraciones problema, objetivo y contenido que al nivel de la carrera se identifican con los problemas profesionales, los objetivos del profesional y las competencias profesionales, se incorporan al proceso curricular en calidad de conductores del diseño, los cuales se van derivando hacia todos los niveles de sistematización de la carrera (áreas, semestres, asignaturas o módulo y tema), aportando una sistematicidad y coherencia que asegura el carácter profesional, sin restringir en lo absoluto la particularización de los programas en cada situación específica.

Con ello se brinda un modelo que regula y garantiza la presencia de los aspectos que reflejan la profesión en toda su riqueza, y que permite que los criterios en los que se basa la concepción inicial de la carrera, no se desvíen ni se tergiversen en el propio proceso curricular.

1.4.3.2.1. Metodología del Macrodiseño Curricular.

En correspondencia con el Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales, se requiere precisar una metodología para su aplicación, que comprenderá, desde el macrodiseño curricular hasta el diseño del tema.

El macrodiseño curricular en que se elabora el modelo del profesional, comprende, en primer lugar, la determinación de los problemas profesionales, el objeto de la profesión y los objetivos del profesional y, en segundo lugar, la estructura del plan de estudio, dado por la estructura de áreas, asignaturas y semestres. Aunque se

refirió la estructura del plan de estudio en términos de áreas y asignaturas, es posible una estructura en módulos o mixta.

El proceso de macrodiseño curricular en una carrera se desarrollará a partir de la constitución de la Comisión o Comité de Carrera, la que desplegará todos los procedimientos a seguir en la determinación del modelo del profesional. Así mismo, esta comisión, dirigirá los procedimientos posteriores del microdiseño curricular en las áreas y asignaturas.

1.4.3.2.1.1. Caracterización de la profesión.

La metodología del macrodiseño curricular tendrá como punto de partida **la caracterización de la profesión** que comprende la determinación de los **problemas profesionales, el problema de la carrera** y del **objeto de la profesión**, lo que se realizará por comisiones de expertos, por la comisión de carrera o comisión equivalente, a partir de la información que se obtiene de los sectores productivos y de servicios de la sociedad. Esto implica la evaluación de la pertinencia social de dicha profesión, lo que determinara que se cree, mantenga, transforme o desaparezca una determinada carrera, según sea el caso, en correspondencia con las transformaciones en la sociedad y los cambios que se generan en ella, llegando a que se justifique o no su existencia, así como las posibilidades reales de empleo que tendrán los egresados, lo que también determina que la carrera se estudie en un territorio dado en dependencia del mercado de trabajo.

Para identificar consecuentemente la profesión, se aborda desde las desde las características que con determinado grado de estabilidad están presentes.

Las características con determinado grado de estabilidad de la profesión se entienden como el sistema de reglas y principios que identifican y explican dicha profesión, teniendo en cuenta sus rasgos mas notables y estables, en los que se vinculan o interrelacionan ciencias, técnicas y procedimientos particulares.

Siendo así, las características en la profesión deben responder entre otros interrogantes a los siguientes:

- ¿Qué es la profesión?
- ¿Qué resuelve el profesional?
- ¿De que se ocupa?
- ¿Qué relaciones se dan?

- ¿Dónde se requiere del profesional?
- ¿En que condiciones se desarrolla?

Al abordar las particularidades de la profesión, se hace necesario precisar la naturaleza, origen y circunstancias en que se producen, lo que lleva a la búsqueda, en primer lugar de mayor información sobre la profesión. En segundo lugar, con el propósito de realizar el análisis de las circunstancias, se precisan las condiciones y relaciones que se dan, como particularidades del proceso profesional y como vínculos entre los sujetos implicados.

Como parte de la caracterización de la profesión se desarrollan los siguientes procedimientos:

Determinación de los problemas profesionales y los métodos generalizados de solución.

Este primer procedimiento de la metodología comprende a su vez tres momentos diferentes: el primero, es la **determinación de los problemas profesionales**, tal y como se manifiestan en los sectores productivos y de servicios; el segundo, **la elaboración de los problemas mas comunes y frecuentes**, como la generalización y abstracción de los problemas profesionales y, a partir de estos problemas de la carrera como máxima abstracción, a ello se le agrega la **determinación de los métodos generalizados de solución de estos problemas**.

1.4.3.2.1.2. Determinación de los problemas profesionales

Mediante un estudio diagnóstico en el que se apliquen diferentes técnicas como pueden ser las entrevistas, encuestas, consultas a los expertos, entre otras, se determinan los problemas que se le presentan a los profesionales en el ejercicio de su profesión y que tienen por lo general un carácter específico muy en dependencia de las condiciones concretas en que se manifiestan.

El diagnóstico aporta una amplia relación de los problemas concretos propios de los diferentes sectores productivos y de los servicios, donde se requiere el concurso y la participación de determinado tipo de profesional. Retomando la definición dada de problema profesional.

Problema profesional: conjunto de exigencias y situaciones inherentes a un objeto de trabajo profesional, que requieren de la acción de los egresados de las instituciones de educación superior para su solución.

Para el diagnóstico se recurre a la información de los profesionales de la producción, los servicios y el arte, de manera que con ellos se pueda formar el inventario de problemas que deberían enfrentar los futuros egresados de la carrera en cuestión.

Los problemas inventariados a partir del diagnóstico son problemas singulares y particulares vistos desde la posición de los profesionales, empleadores u otros funcionarios que se desempeñan en un determinado campo productivo o de servicios, con la visión e intereses comprendidos dentro de un perfil estrecho.

Los problemas profesionales que deben tener un carácter básico, ósea manifestarse en el eslabón de base de la profesión, siendo por tanto los problemas más comunes, frecuentes y de menor complejidad, para los que deben estar calificados en el momento en que comienzan su vida profesional cuando no cuentan con la experiencia y los recursos para enfrentar problemas de gran complejidad.

En el diagnóstico de los problemas profesionales se emplearán técnicas que propicien la aparición de nuevos problemas que tradicionalmente no se consideren en la actualidad y que pueden tener en un futuro gran relevancia.

1.4.3.2.1.2.1. Determinación de los problemas más generales y frecuentes y el problema(s) de la carrera

Los problemas profesionales se analizan y reelaboran de manera tal que se determinen los problemas más generales y frecuentes como generalizaciones de estos problemas, que comprendan muchas situaciones singulares y que admitan la búsqueda de métodos de solución de carácter general y esencial que se lleven al contenido del proceso de formación de los profesionales. Se entiende como tales los problemas de carácter más general, pero que tienen ciertas características comunes a diversas situaciones que se dan en la profesión.

La abstracción y generalización de los problemas profesionales conduce a la elaboración del problema o problemas de la carrera. Ello se lleva a cabo por los miembros de la comisión encargada de diseñar la carrera, mediante un proceso en el que se identifican como genéricos, los problemas más comunes y frecuentes que debe enfrentar el futuro profesional y con ello se apropia una concepción más esencial en la elaboración del modelo del profesional.

Problema de la carrera: abstracción y generalización de los problemas profesionales más comunes y frecuentes que debe enfrentar el egresado en el eslabón de base de su profesión.

1.4.3.2.1.3. Determinación de los métodos generalizados de solución

Una vez identificados los problemas mas comunes y frecuentes, se determinan los métodos de solución que están en correspondencia con estos, los que se identifican como los métodos generalizados de solución.

Este es un procedimiento racional que enfrenta la comisión encargada del diseño de la carrera y para lo cual podrá involucrar tantos especialistas como considere necesario, incluidos profesionales que solo se desempeñan en las esferas productivas o de los servicios. En este procedimiento juega un papel relevante la información y revisión de lo que se realiza en el ámbito mundial, de manera que se incorporen los métodos mas avanzados en el campo de la profesión.

Hasta este procedimiento el lenguaje es el de la profesión, en términos de problemas profesionales y de soluciones a los problemas profesionales, aunque estos adquieren carácter de categoría didáctica, en tanto constituyen la configuración que expresa dentro del proceso de formación de los profesionales la necesidad social. Necesidad que en este caso tendría su solución con la formación de los profesionales capaces de enfrentar y resolver los denominados problemas profesionales.

1.4.3.2.1.4. Determinación del objeto de la profesión.

Para establecer el **objeto de la profesión** se requieren tres momentos fundamentales, que son: Primero, la determinación del **objeto de trabajo de la profesión**, lo que a su vez comprende la delimitación del **perfil profesional**, como aquella parte del objeto de la cultura que se requiere en la formación del profesional, y la del **perfil ocupacional** del egresado, entendida como los lugares donde puede desempeñarse en calidad de profesional ; segundo, la determinación de los **modos de actuación del profesional**, como los métodos más generales y comunes con que actúan los profesionales; tercero, a partir de los dos anteriores, delimitar el **objeto de la profesión**. Todo lo cual no es mas que la respuesta a tres interrogantes: **¿Con que trabaja? ¿Dónde trabaja? ¿Cómo trabaja?.**

1.4.3.2.1.5. Determinación del objeto de trabajo de la profesión

Como se dijo anteriormente, consiste en determinar, por una parte, el perfil profesional como el objeto de la cultura que se requiere llevar al proceso de formación del profesional para su sistematización a lo largo de la carrera y, por otra, el perfil ocupacional del profesional.

Dado que el objeto de la cultura esta integrado por conocimientos, lógica y métodos de la ciencia, la tecnología, el arte, las tradiciones y creencias, es necesario delimitar que parte de esa cultura se tiene que incorporar al proceso de formación del profesional, la que es identificada mediante la categoría didáctica de objeto y que en el mismo proceso se constituye en el contenido del proceso, lo que en el lenguaje didáctico se expresa en términos de competencias, que no es mas que conocimiento, habilidades y valores.

Para determinar el **objeto de la cultura** que se requiere en la profesión, se da respuesta a la interrogante de **¿con que trabaja el profesional?** Se parte de los problemas mas comunes y frecuentes y se precisan los conocimientos, métodos y lógica de las ramas de la cultura, necesarios para la solución de dichos problemas.

El otro aspecto del objeto de trabajo de la profesión es **¿dónde trabaja el profesional?**, que se denomina como el **perfil ocupacional** y que se determina de la información externa aportada por el diagnostico, de las tendencias históricas que se han manifestado en la profesión y de la propia experiencia de los integrantes de la comisión de carrera.

El objeto de trabajo de la profesión comprende la delimitación del perfil profesional, que constituye el objeto con que trabaja el profesional y el perfil ocupacional que expresa donde trabaja el profesional. De la relación dialéctica entre el perfil profesional y el perfil ocupacional se precisa el objeto de trabajo de la profesión, que no es la simple suma de los primeros.

1.4.3.2.1.6. Determinación de los modos de actuación profesional

De forma paralela a la determinación del objeto de trabajo de la profesión, se determinan lo **modos de actuación del profesional**, que constituyen los métodos mas generales y esenciales que caracterizan como actúa el profesional con independencia de los objetos de trabajo de la profesión, o sea, independientemente de con qué trabaja y dónde trabaja.

Los modos de actuación constituyen la generalización de los métodos de trabajo del profesional y caracterizan la actuación del profesional independientemente del perfil profesional y del objeto con que trabaja.

En los modos de actuación se manifiesta un ejemplo de relaciones que son generadas por los implicados (entre sujetos y objetos en este caso) y una vez establecidas subordinan a los propios sujetos implicados. Los modos de

actuación, como generalización de las relaciones entre sujetos y de estos con los objetos, una vez establecidos determinan como se actúa en cualquier situación.

Luego, los modos de actuación constituyen la generalización de los métodos de solución profesional que en los casos particulares y singulares se dan en los sectores productivos, de servicios y del arte.

La precisión de los modos de actuación en una profesión es un proceso de elaboración intelectual que acomete la comisión encargada de diseñar la carrera, auxiliada por el concurso de aquellos especialistas que se entienda necesario incorporar.

Los modos de actuación quedan expresados, en el lenguaje didáctico, en las competencias profesionales y de manera esencial en los objetivos del profesional, que se recogen en el modelo del profesional y que de hecho manifiestan como actúa el sujeto ante el objeto de su profesión. Las competencias profesionales se derivan en las competencias específicas donde, de manera detallada y estructurada, se expresan el conocimiento, las habilidades y los valores profesionales, los que de hecho constituyen un invariante de contenidos en el plano más esencial, tal como será analizado posteriormente.

Una vez establecidos de manera independiente el objeto de trabajo de la profesión y los modos de actuación, a partir de los problemas más comunes y frecuentes y de los propios problemas profesionales, se puede establecer el objeto de la profesión. Ahora bien, el objeto de la profesión no es la simple suma de estas dos categorías del diseño curricular, este se configura a partir de la relación dialéctica entre el modo de la actuación como método generalizado y el objeto de trabajo como objeto generalizado.

Se refiere a una dialéctica entre el objeto y el método, donde la ausencia de una correspondencia entre ellos no permite que el sistema opere; si la contradicción entre el objeto y el método es insalvable, se requiere reelaborar el objeto de la profesión en su conjunto. Pero, para que el análisis dialéctico constituya un criterio de regulación, es imprescindible llegar al establecimiento de los modos de actuación y el objeto de trabajo de manera independiente, partiendo de los problemas profesionales.

Significa que:

- De una parte, se determina el objeto de trabajo de la profesión a partir de los problemas más comunes y frecuentes, como una generalización de los problemas que se dan en el eslabón de base de la profesión.

- De forma paralela y partiendo de los propios problemas, se determinan los métodos de solución de estos problemas los que se generalizan conformando los modos de actuación.
- De la relación dialéctica entre el objeto del trabajo del profesional y el modo de actuación (método), se delimita el objeto de la profesión.

1.4.3.2.1.7. Determinación de los objetivos del profesional

Una vez delimitados el problema profesional y el objeto de la profesión, como configuraciones de la profesión, ellos se sintetizan en una configuración que expresa la imagen del egresado que se aspira alcanzar y que son los objetivos del profesional. Como se analizó en el Modelo Didáctico Holístico Configuracional, en la tríada **problema profesional – objeto de la profesión – objetivo del profesional**, el objetivo del profesional constituye la categoría más dinámica en la tríada y síntesis de las dos anteriores, en tanto expresa la imagen ideal del profesional que, apropiado del objeto de la profesión (cultura), enfrenta y resuelve los problemas profesionales.

Los objetivos del profesional caracterizan al egresado en las competencias profesionales que se aspira posea, lo que implica la apropiación de conocimientos, habilidades y valores, para lo que se precisa la riqueza o profundidad con que se deben desarrollar dichas competencias, el nivel de dominio o asimilación que debe lograr el estudiante y, en general, todos aquellos rasgos que permiten caracterizar la sistematización de los contenidos que sustentan las competencias profesionales.

1.4.3.2.1.8. Determinación de las competencias profesionales

Las competencias profesionales constituyen un invariante de contenidos en el plano más general y esencial. Son la expresión didáctica que sintetiza el modo de actuación del profesional y el objeto de trabajo de la profesión, con gran énfasis en el contenido lógico.

Las Competencias Profesionales se concretan en las áreas que conforman el plan de estudio, en cada asignatura, en habilidades, conocimientos y valores generalizados que siguen la lógica de actuación de los profesionales y que se sustentan en un conjunto de habilidades lógicas, así como en motivaciones y valores propios del profesional, se forman a través de su construcción a lo largo del proceso de formación de los profesionales, desde los primeros semestres de la carrera.

La determinación de las competencias profesionales se realiza por la comisión de la carrera, a través de un proceso racional basado fundamentalmente en la abstracción, generalización y síntesis de la información externa que permite determinar los problemas profesionales, el objeto de la profesión y los objetivos del profesional.

En la determinación de las competencias profesionales tiene especial importancia el análisis epistemológico del objeto de la ciencia, la tecnología o el arte que están en el objeto de la profesión y que serán configurados en los contenidos de las áreas y asignaturas.

La determinación de las competencias profesionales no es un proceso lineal, al igual que todo el proceso del diseño curricular pues, si bien afirmamos que es la expresión de los modos de actuación, es contenido y por ello conlleva el análisis epistemológico del objeto de la ciencia, la tecnología o el arte, requerido en el objeto de la profesión, pero que además se va a concretar en cada área y asignatura, durante el micro diseño curricular. Por lo cual la precisión en la delimitación de las competencias profesionales no se puede concluir en tanto no se hayan elaborado las competencias específicas de las áreas. O sea, la determinación de las competencias profesionales determina las competencias específicas (contenidos) en las áreas, pero solo cuando estas competencias específicas quedan precisadas se delimitan las primeras .

Con la determinación de las competencias profesionales y los objetivos del profesional se posibilita una vez mas un criterio de regulación del macro diseño, en la correspondencia entre objetivo y contenido, como se muestra en la **figura 3.4.1**. Si los contenidos no están en correspondencia con los objetivos, lo cual puede ser por que la acumulación de nuevos contenidos como resultados de los avances en la creación de nueva cultura, hacen que los objetivos sean obsoletos o, por el contrario, que ante objetivos muy avanzados los contenidos no permitan su logro. En cualquier caso en que no se logre la correspondencia, el diseño realizado es inadecuado y hay que rehacerlo.

1.4.3.2.1.9. Análisis del objeto de la profesión en función de la formación de las competencias profesionales

1.4.3.2.1.9.1. Análisis Epistemológico

Hacer este análisis significa definir las temáticas que forman las áreas en las que se estructura la carrera, según las competencias profesionales y las agrupaciones de las ramas del saber que integran el objeto de la profesión. Así, se definirá el

contenido de cada área en arreglo con el objeto de ciencias, tecnologías, artes, creencias y tradiciones que integran cada profesión.

Reconociendo que el contenido de las carreras es la expresión didáctica de la conjugación del objeto de las ciencias, tecnologías, artes, creencias y tradiciones que conforman el objeto de la profesión, es posible definir en cada una de ellas la presencia de cuerpos temáticos independientes e interrelacionados que son las áreas.

Es decir, que el **objeto de la profesión** se fragmenta y expresa en los contenidos de las áreas, teniendo cada una su propio contenido que responde en lo específico a la formación de una competencia profesional y en lo general al objeto de la profesión, pero que llega a tener identidad propia.

1.4.3.2.1.10. Análisis profesional del objeto de la profesión

La derivación profesional del objeto conduce a lo que se ha dado en llamar situaciones **profesionales**. Si la abstracción epistemológica lleva a una derivación del objeto de la profesión donde prima el carácter de las diferentes ramas de la cultura, al hacerlo desde el punto de vista profesional, se logra enfocar el objeto de la profesión desde el punto de vista multidisciplinario, es decir, se despliega el objeto de la profesión en situaciones problemáticas con diferentes grados de complejidad que se irán acercando a lo largo de la carrera, semestre a semestre, a los problemas profesionales.

La relación entre ambas tendencias lleva a una solución para la estructura del programa académico que puede presentar diferentes alternativas en la estructura de las áreas en asignaturas o en módulos.

En la estructura del programa académico que se opte, influyen además del análisis epistemológico y profesional, las características que presentan las formas en que se desarrolla la profesión, esto es, las situaciones profesionales se dan en una estructura espacio temporal que puede ser llevada al proceso de formación de los profesionales en la carrera, delimitando la organización del plan de estudio.

1.4.3.2.1.11. Elaboración del modelo del profesional

Una vez determinado el problema, el objetivo de la profesión, el objetivo del profesional y las competencias profesionales, se puede elaborar de forma completa el **modelo del profesional**.

El modelo del profesional comprende la delimitación de las categorías del macrodiseño curricular como son: problema profesional, objeto de la profesión, objetivo del profesional y las competencias profesionales, Así como la estructura del plan de estudio.

La estructura del plan de estudio es una consecuencia de cómo se analiza y descompone la formación de las competencias profesionales y el objeto de la profesión para su apropiación, a través de la carrera, en las áreas, asignaturas, módulos y semestres. Si bien las competencias profesionales se sintetizan como contenidos esenciales en el proceso de formación de los profesionales se requiere desagregar ese contenido para su apropiación por los estudiantes.

La estructuración del contenido a lo largo del espacio y tiempo en que se desarrolla la carrera, esta determinada por la propia concepción del modelo curricular que sirva de sustento. Así, los modelos que centran su atención en la ciencia, la tecnología o el arte, enfatizan en el carácter disciplinario y en el análisis epistemológico del objeto de la cultura que aborden. Relegando a planos secundarios u obviando los problemas profesionales, en caso extremo estos modelos conducen a la elaboración de programas académicos de carácter enciclopédico sin una contextualización social y profesional.

Otros modelos centran la atención en los problemas relegando la lógica propia de la ciencia, la tecnología o el arte, incorporando al contenido conocimientos fragmentados, que no logran una formación científica han los estudiantes, con lo que no alcanzan el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en los estudiantes, para que puedan seguir el camino del conocimiento.

Desde estas concepciones el proceso se desarrolla resolviendo problemas, pero con una visión pragmática que es declarada como profesional, en la que se limita el propio desarrollo profesional del egresado.

En el Modelo con base en las Competencias Profesionales desarrollado en **CORPOSUCRE**, la estructuración del contenido se lleva a cabo según un eje dado por la formación de las competencias en las áreas en que se estructura el plan de estudio a lo largo de la carrera, para las cuales se delimitan los núcleos de conocimientos. Los invariantes de habilidades y los valores profesionales, constituyendo el área la unidad del proceso de diseño en tanto es en el área en la que se garantiza la formación de una competencia específica. Los contenidos del área son agrupados en asignaturas o módulos, pero admiten diferentes alternativas en dependencia de cómo se organice el proceso, en tanto que la unidad la constituye el área.

Los resultados del macrodiseño(que comprende modelo del profesional y estructura del plan de estudio) se culminan posteriormente a la elaboración del microdiseño(diseño de áreas, asignaturas o módulos), pues si bien el macrodiseño determina el microdiseño, solo cuando este sea concluido se puede precisar de forma completa el programa académico. El programa académico contendrá los siguientes aspectos:(**Tabla 3.5.1. Figura 3.5.1.**)

1.4.4. Presentación del Programa Académico

1. El Modelo del Profesional

- El problema de la carrera, como esencia de los problemas profesionales.
- El objeto de la profesión, desplegado a su vez en situaciones profesionales.
- Los objetivos del profesional.
- Competencias profesionales.
- Grafico del plan de estudio de la estructura de semestres, áreas y asignaturas o módulos.(se elabora después del microdiseño curricular).

2. objetivos de los semestres, por los que transita el proceso de formación del profesional. (se elabora después del microdiseño curricular)

3. Síntesis de los programas de las áreas que la integran. (se elabora en el microdiseño curricular).

Como se puede apreciar, los aspectos relativos al grafico del plan de estudio, los objetivos de los semestres y las síntesis de los programas de las áreas se pueden elaborar posteriormente a la elaboración del microdiseño curricular.

Programa Académico



1.4.4.1. Microdiseño Curricular de las Áreas

El microdiseño curricular, como parte del Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales, comprende el proceso de elaboración de los programas de áreas, de las asignaturas, módulos y de los temas, todo lo cual está centrado en la determinación de los contenidos en correspondencia con los problemas y los objetivos en cada uno de estos niveles.

Dentro del microdiseño hay que distinguir dos momentos con diferentes implicaciones que son:

- El diseño de los programas de área y asignatura.
- El diseño de los temas.

El diseño de los programas de áreas y asignaturas tiene como esencia la transformación del objeto de la cultura que de manera específica se trae al proceso, en el contenido de dichos programas. La configuración del contenido se hará teniendo en consideración las dimensiones gnoseológica, profesional y metodológica, como fue analizado en el capítulo II en los fundamentos del Modelo. La elaboración de los programas se desarrolla por los profesores que integran el colectivo de área y asignatura y estará presidido por uno de ellos, seleccionado por su experiencia profesional y académica lo que le confiere la autoridad necesaria para la dirección del colectivo.

Una vez elaborados los programas, el profesor o el colectivo de profesores que tiene a su cargo el desarrollo del proceso docente han de elaborar el contenido específico de cada tema, tal y como se llevará a la dinámica del proceso de formación de los profesionales.

En este trabajo dentro de una asignatura, aunque como información, los docentes recurren al documento que recoge el Modelo Profesional. Con lo que trabajan es con el **problema docente**, el **objetivo de la asignatura**, el **contenido de la asignatura** y los **métodos** propios del programa de asignatura. Esta labor de los profesores, si bien no conduce a la elaboración de nuevos programas, cada semestre es parte del microdiseño, en tanto constituye el proceso de perfeccionamiento continuo de los programas.

En la medida que los programas se aplican cada semestre, se van perfeccionando con la contribución de los profesores, si la experiencia de su aplicación no se pierde y se va incorporando al proceso.

Con el microdiseño se identifica el diseño que va desde las áreas hasta los temas. En este se delimita el contenido en aras de lograr los objetivos y se lleva a cada nivel de sistematicidad del proceso: el área, la asignatura y el tema.

1.4.4.1.1. Diseño de las áreas

En consecuencia, con el Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales, las áreas constituyen el proceso de formación de los profesionales encaminando a la formación de una competencia profesional específica dentro de la carrera.

En cada área se tienen que derivar las configuraciones que caracterizan el modelo del profesional a la especificidad del área, esto es, de la competencia que le

corresponde al área. Por lo cual se tienen que precisar las categorías problema, objetivo y contenido.

1.4.4.1.1 Derivación de las categorías problema docente, objetivo y contenido del área, a partir del Modelo del Profesional.

El problema de la carrera se deriva en el **problema docente** de cada área teniendo en consideración la **competencia específica(contenido)** que cada área aborda como derivación del objeto de la profesión. Así también se deriva del objetivo del profesional el **objetivo** de cada área.

En la derivación de las referidas categorías, no puede dejar de considerarse el papel que juega cada área en la formación de las competencias profesionales, no sólo la específica del área sino a las restantes de la carrera, dado que la formación del profesional es una e indivisible en consecuencia con el carácter Holístico del proceso, en lo que refleja su compromiso con los objetivos mas relevantes para lograr en el profesional. No tener este aspecto en cuenta puede ser la causa de que el diseño sea errado e incongruente.

El **problema del área**, para que sea incorporado al proceso de manera tal que tenga un carácter verdaderamente significativo para el estudiante, ha de estar basado en un contenido profesional, esto es, ser enriquecido con aspectos que evidencien la presencia profesional, que propicie en los estudiantes motivación, movilizándolos a resolver dichos problemas. De aquí que estos problemas adquieran el carácter de **problemas docente**.

1.4.4.1.1.2. Determinación del invariante de contenido del área

La precisión del área implica la definición del problema docente, el objetivo y la expresión de la competencia específica en términos de los contenidos del área como el **invariante de contenido del área** que no es mas que la derivación de la competencia profesional, como su concreción en el ámbito particular de área.

Cuando esta competencia profesional se concreta en cada área como el **invariante del contenido del área** y se estructura en un sistema de habilidades generalizadas, núcleos de conocimientos y valores profesionales, que son propias del área en cuestión pero que siguen la lógica con que actúa el profesional, **el invariante de contenido** incorpora el contenido lógico del modo de actuación del profesional, como una generalización esencial de habilidades lógicas que se concreta en cada área. El invariante de contenido expresa en el plano didáctico el modo de actuación del profesional en el que se incluyen, además de las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimiento y valores profesionales que se forman en cada área, la lógica con que actúa el profesional, con lo cual el

invariante contribuye a la formación de la personalidad del estudiante a través de los valores y motivaciones propios de la profesión.

Es decir, que las áreas responden, por una parte, a una agrupación temática de una parte del objeto de la cultura que se expresa en su contenido en: habilidades generalizadas, núcleos de conocimientos y valores profesionales que las caracterizan y definen, y por otra, a la lógica con que actúa el profesional, todo lo cual se integra en lo que denominamos **invariante de contenido del área**.

1.4.4..1.1.3. Las habilidades generalizadas, los invariantes de habilidad

Las habilidades generalizadas constituyen habilidades de un alto grado de perfeccionamiento, abstracción y generalización que le permiten al sujeto actuar ante múltiples objetos, sujetos y situaciones particulares. Por su generalidad adquieren un carácter cualitativamente superior, pues le permiten al sujeto actuar ante diversas situaciones frente a objetos o en sujetos ante los que no se había actuado anteriormente.

Las habilidades generalizadas constituyen el contenido de aquellas acciones, que se construyen sobre la base de habilidades más simples, en calidad de operaciones, con cuya apropiación el sujeto puede enfrentar la solución de múltiples problemas particulares.

Las habilidades generalizadas no se identifican con las habilidades particulares, no obstante, si el estudiante se ha apropiado de ellas, actúa ante todos los problemas previstos. Estas tienen cierta independencia de los objetos concretos, sin embargo, no son independientes del sujeto que se apropia de ellas. Son inherentes a estas habilidades los núcleos de conocimiento que tienen también un carácter generalizado. En el proceso mismo de apropiación de las habilidades y los conocimientos se van formando los valores profesionales.

Las habilidades generalizadas no quedan como aspectos aislados. Ellas son integradas según una lógica que es expresión en el plano didáctico del modo de actuar del profesional, constituyendo un invariante de habilidad como parte del invariante del contenido del área.

Todo invariante de habilidad es un arreglo didáctico para lograr la formación de habilidades generalizadas, que se conforman según determinados modos de actuación, pero no tienen una solución única, por lo que es posible que se tengan diferentes alternativas.

Cada área de un programa académico en determinada medida tiene que aportar a la formación profesional, pues de lo contrario no tiene sentido su inclusión en el plan de estudio.

1.4.4.1.1.3.1. Procedimientos para la determinación de las habilidades generalizadas.

1. Consideración dentro del modelo del profesional, las competencias profesionales, el problema de la carrera, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional.
2. Consideración de los problemas profesionales definidos como “el conjunto de exigencias y situaciones inherentes al objeto de trabajo que requieren la acción del profesional para su solución”.

Los problemas profesionales constituyen el punto de partida del macrodiseño curricular y conducen a la determinación del modelo del profesional, pero tienen que ser retomados como elementos de referencias a lo largo de la metodología propuesta. Una vez determinados los problemas profesionales, estos no deben quedar solo en la descripción, sino que se hace necesaria su generalización e integración en lo que denominamos el **problema de la carrera**, pero, además, los problemas profesionales constituyen el punto de partida para determinar los problemas docentes en cada área.

3. Determinan los problemas docentes del área, derivados de los problemas profesionales; los objetivos y los contenidos del área, determinados previamente en una primera aproximación.

Los problemas docentes que ha de enfrentar el estudiante como parte del contenido de la disciplina, se concretan en un listado de tareas representativas del contenido de la disciplina, pero vinculadas con la profesión. Si comprendemos la tarea como la actividad en las condiciones concretas de su realización, estamos hablando de habilidades y operaciones que deben ser apropiadas por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje.

4. Determinación de las habilidades y operaciones correspondientes a las tareas que se han listado.

Dentro de estas tareas y habilidades hay coincidencias y extensiones, aproximaciones que permiten ir a una sistematización de las habilidades, lo que conducen a determinar aquellas habilidades generalizadas que constituyen en cada área los invariantes de habilidad.

5. Determinación de las habilidades generalizadas y los invariantes de habilidad a nivel del área, lo que incluye la determinación de la estructura de operaciones de las habilidades generalizadas.
6. Comprobación de la sistematización y la integridad del sistema de habilidades que conforma cada invariante de habilidad.

Las habilidades generalizadas, una vez apropiadas, permiten enfrentar múltiples problemas particulares comprendidos dentro de las que dieron origen a su integración o determinación.

Cabe también significar que una determinada área tributa con invariantes de habilidad (uno o mas) dado que en ella se contribuye directamente con el modo de actuar del profesional, fundamentalmente en los contenidos de las asignaturas del ejercicio de la profesión cuando actúa sobre el objeto de la profesión. En otros casos, puede que aporte una o mas habilidades generalizadas de las comprendidas en los invariantes de habilidad o que simplemente contribuya a la formación de alguna habilidad que posteriormente se incorpore a las habilidades profesionales. En ello se pueden dar muchas alternativas que solo pueden precisarse en cada caso concreto.

En la determinación de los invariantes de habilidades aparecen múltiples situaciones que constituyen contradicciones; de no ser resueltas, atentan contra los resultados de la aplicación del modelo. Estas contradicciones se han presentado en diferentes investigaciones en las que se ha aplicado el modelo de invariantes de habilidad en áreas y asignaturas:

1. La que se da entre las habilidades generalizadas y las habilidades particulares, las primeras como generalización que esta por encima de un conjunto de habilidades particulares profesionales.
2. El auge de la ciencia y la aparición de los nuevos problemas profesionales respecto a la estabilidad de las habilidades generalizadas que se han formado en el estudiante.
3. Entre la lógica de actuación que puede ser única o presentar alternativas de diferentes habilidades que no tienen un mismo orden.
4. Conjunto mínimo de habilidades que una vez apropiadas se pueden organizar de forma muy diferente en dependencia de los problemas que hay que enfrentar, lo que pueden implicar repetición de habilidades o diferentes ordenes en estas.
5. Contradicción entre el invariante de habilidad y los conocimientos que tienen que llegar a un nivel de sistematización equivalente.

6. La dependencia de lo profesional que debe tener el invariante y como esto se logra en las asignaturas particulares.
7. Las regularidades propias de las ciencias particulares determinan la estructura del invariante de habilidad. Esto tiene un carácter general.
8. Hay casos en que lo que se aporta en determinadas asignaturas es una o más habilidades generalizadas y no un invariante de habilidad.
9. En un área se puede contribuir a la formación de mas de un invariante de habilidad.
10. La adecuación de un invariante de habilidad a la diversidad de objetos que pueden enfrentar, no puede ser ni tan general que se convierta en una guía muy superficial, ni tan particular que no tenga una necesaria generalidad.

Estas contradicciones y regularidades han sido investigadas en el ejemplo de diferentes áreas y asignaturas que aparecen en la bibliografía.

1.4.4.1.1.3.2. Núcleos de conocimientos, los invariantes de conocimientos

En el sistema de conocimientos de cada área, es necesario precisar los conocimientos mas generales o esenciales que, en calidad de invariantes ó núcleos de conocimiento, subyacen en la base de toda estructura de dicho sistema y de los que se infiere el resto de los conocimientos de carácter particular y singular sobre el objeto de estudio.

Desde el punto de vista gnoseológico, en el sistema de conocimientos de una ciencia o rama del saber, como objeto de la cultura, es posible precisar cuatro niveles de sistematicidad, con los cuales es posible caracterizar dicho objeto y sus movimientos propios, a saber: el concepto, la ley, la teoría y el cuadro.

Otros elementos de carácter gnoseológico son: el experimento, entendido este como uno de los métodos fundamentales del conocimiento empírico, y las ideas básicas, como aquellas que caracterizan el pensamiento científico en un estadio de desarrollo determinado y que se encuentran en la base de las diferentes teorías.

La determinación de las invariantes y el modo de enriquecerlos es un camino fundamental que permite la racionalización del proceso de los profesionales y el incremento de su eficiencia y eficacia, además de contribuir al desarrollo de capacidades cognoscitivas en los estudiantes, al entrenarse en la búsqueda de conocimientos particulares.

El desarrollo alcanzado en el objeto de la cultura y la lógica propia de dicho objeto, que se configura como contenido del área, influye tanto en el sistema de conocimientos, como las habilidades y los valores. El análisis gnoseológico del objeto de la cultura permite comprender cual es la dependencia que tienen los conocimientos del grado de desarrollo de dicho objeto, que puede llegar hasta el nivel de ley o hasta el de teoría, y como sobre la base de dicho nivel de desarrollo se establecen las habilidades que se puede formar. Un amplio tratamiento de este aspecto se puede encontrar en H. Fuentes (1998).

La determinación de los invariantes o núcleos de conocimientos significa ante todo encontrar aquellas estructuras del sistema de conocimientos: conceptos, modelos, experimentos, leyes, métodos, teorías, entre otros, que en forma de “núcleo conceptual, estable y abarcador” trascienden, por su importancia y aplicación, el marco del proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiéndose en base teórica esencial para comprender, enfrentar y resolver no solo los problemas generales, particulares o singulares de las áreas o asignaturas, sino además, contribuir a conformar los modos de actuación del futuro profesional.

El núcleo conceptual estable y trascendente es tal, por que esta constituido por conocimientos teóricos y prácticos esenciales, resumidos, sistematizados por la practica histórico social, presenta un alto grado de estabilidad temporal, y que por lo tanto, y que por lo tanto, una vez establecidos en una rama determinada de la cultura (ciencia, arte, tecnología, creencias y tradiciones) adquieren el carácter de invariante.

Debe tenerse en cuenta que los resultados que se alcanzan en una rama de la cultura pasan tan directamente al proceso, pues se requiere, primeramente, que sean aceptados en ese ámbito, cuestión esta que precisa tiempo para luego someterse a un proceso de modelación e incorporación al proceso, de acuerdo con las dimensiones gnoseológicas, profesionales y metodologicas a partir de su necesidad en la formación del profesional, el grado de complejidad intrínseca y el nivel de desarrollo de los estudiantes.

De lo dicho se infiere que, incluso, en el periodo de ocurrencia de una revolución Científico Técnica, el sistema de conocimiento permanece estable durante un tiempo relativamente prolongado, aunque con las acotaciones pertinentes. La dificultad radica ahora en cómo proceder para encontrar el invariante o núcleo de conocimientos antes referido.

1.4.4.1.1.3.2.1. Procedimientos para determinar los núcleos de conocimientos

1. Consideración de los problemas profesionales a resolver por el futuro egresado, precisando las necesidades de conocimientos que demanda la solución de los mismos. Estos conocimientos quedan definidos de manera muy general, como grandes áreas, por lo que se tienen que estructurar como un sistema coherente que permita resolver los problemas profesionales.
2. La delimitación de aquella parte de la cultura que se requiere para la solución de los problemas profesionales implica la selección de los conocimientos de la cultura que son trascendentales y separarlos de otros secundarios o superfluos en el concepto dado, con lo que se configura el objeto como categoría didáctica.
3. Elaboración de un modelo del invariante de conocimientos (núcleos de conocimientos), como primera aproximación, en el que se consideren las dimensiones gnoseológica, profesional y metodológica, esto es, se tienen en cuenta los problemas profesionales, el objetivo del profesional y el método que promueva la comprensión del contenido.

Los conocimientos incluyen: hechos empíricos, modelos, conceptos, magnitudes, leyes, teorías, paradigmas. Incluye conocimientos sobre los modos y métodos de pensamiento y actuación que son aceptados en un momento histórico por la sociedad para la comprensión efectiva de los conocimientos científicos. Incluye además el conocimiento sobre las actitudes y valores, que son producto de la acción humana.

Una manera de expresar la estructura del invariante de conocimientos, que se conforma de acuerdo con sintetizar las dimensiones gnoseológica, profesional y metodológica, es la del modelo de la **figura 4.1.2**, que representa el modelo del invariante de conocimientos en tres niveles o peldaños configuracionales, fuertemente vinculados entre sí y que determinan su estructura, en correspondencia con el ciclo del conocimiento. Ellos son:

- Fundamento
- Núcleo
- Derivación

Lo que de hecho se convierte en un instrumento de gran utilidad no sólo en la representación del sistema de conocimientos sino en su análisis de acuerdo con las dimensiones antes mencionadas. Como se muestra en la figura 4.1.2, se dan tres columnas en las que se distribuyen los fundamentos, el núcleo y la derivación de la teoría.

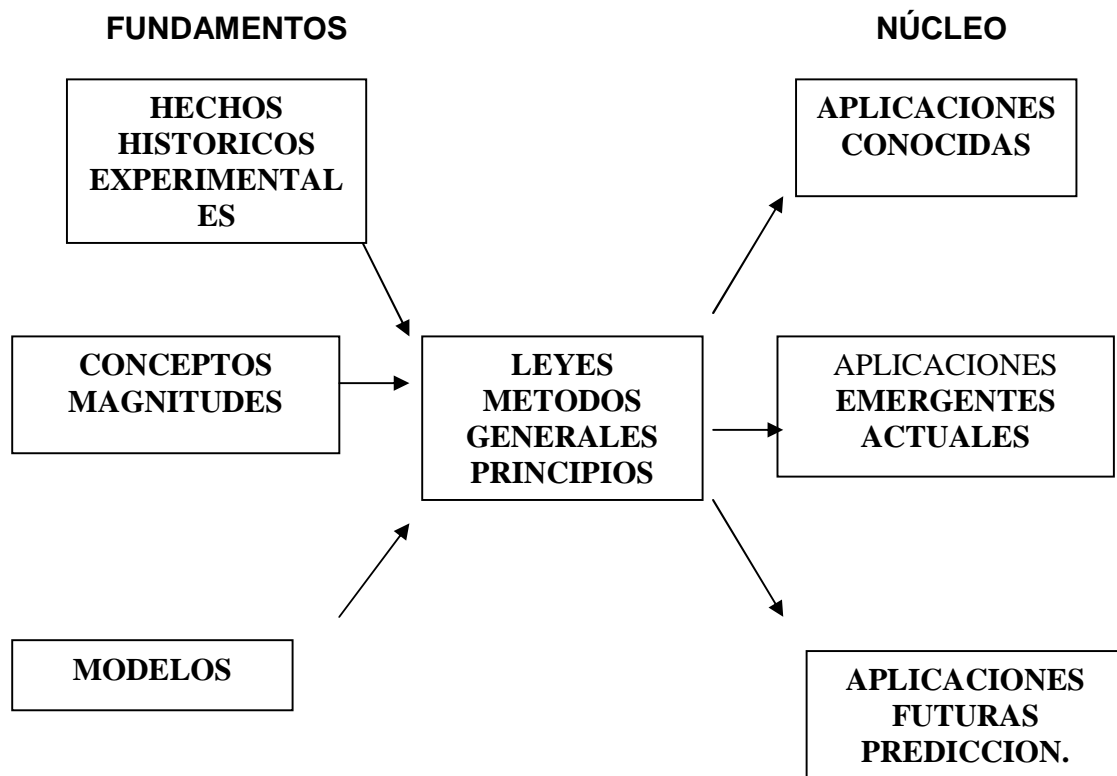


Figura 4.1.2. Invariante de conocimientos.

El trabajar con dicho modelo permite el desarrollo de un conjunto de habilidades relacionado con el sistema de conocimientos que tributan de manera directa en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en los estudiantes, como son:

- Determinación de los fenómenos fundamentales.
- Inducción, a partir del experimento o la observación de los fenómenos y hechos, de los modelos y las leyes.
- Precisión e interpretación de los modelos, conceptos, magnitudes, principios y leyes fundamentales.
- Deducción, a partir del núcleo, de las leyes derivadas.
- Comprobación de las leyes derivadas o aplicación de las mismas en el análisis de otros fenómenos o hechos.
- Determinación de la validez del sistema de conocimientos, en la solución de los problemas desde un enfoque profesional.

De todo el conjunto de conocimientos, que se tienen en una ciencia, arte, o tecnología, se incorporaran al contenido del área, como invariantes del conocimiento, aquellos que sean factibles, en dependencia del papel y lugar que dicha área tenga en el plan de estudios y de los objetivos que tienen que lograrse en la formación del profesional.

Pero además estos conocimientos tienen que articularse de manera tal que permitan su comprensión por parte de los estudiantes, así como de la integrabilidad como conocimiento de la ciencia, el arte o la tecnología. En esto último radica una relación dialéctica entre la estructura y lógica del objeto de la cultura y las posibilidades que ella posea para lograr los objetivos en la formación del profesional.

El modelo que se elabore constituye una primera aproximación que debe ser sometida a revisión. Por ello, el siguiente paso es:

4. Revisión del modelo de invariante de conocimientos (núcleos de conocimientos) desde el punto de vista epistemológico, sociológico y filosófico. Con lo cual se asegura la coherencia del sistema de conocimientos involucrados.
5. Comprobación de si el modelo de invariantes de conocimientos es derivable e integrable, desde el área hasta el tema, seleccionando los componentes que mejor respondan a los objetivos en cada uno de los niveles de sistematización.
6. Comprobación de la integridad y funcionalidad del modelo de invariante de conocimiento.
7. Elaboración definitiva del modelo de invariante de conocimientos.

La metodología planteada se resume en la **figura 4.1.3**. en la determinación del sistema de conocimientos esta presente la contradicción entre el objeto de la cultura y la profesión, la primera respondiendo a su lógica, como fue dicho anteriormente.

Esta contradicción tiene que resolverse mediante un sistema de conocimientos en el cual se tengan los criterios para lograr una cultura amplia, pero con racionalidad y eficiencia en la formación del profesional.

En la determinación de los invariantes del conocimiento (núcleos de conocimientos) se presentan aspectos que deben ser estudiados en caso concreto y que se manifiestan como relaciones o contradicciones inherentes al diseño

curricular que deben ser analizados dentro del proceso de microdiseño. Entre los más significativos están:

- Relación entre la formación de una amplia cultura general y en el campo de la profesión y la necesidad del pragmatismo propio de la formación profesional.
- Relación entre la formación de un profesional de perfil amplio y la necesidad de un determinado grado de especialización que permita una actuación profesional inmediata al graduarse.
- Relación entre la integrabilidad del sistema conceptual relativo al objeto de la cultura que se analiza y las necesidades de formación del profesional.
- Relación entre el volumen de formación actual y la estabilidad de los sistemas de conocimientos.
- Relación entre el desarrollo de la ciencia y la introducción de sus resultados en el proceso docente educativo tanto por el tiempo disponible, como por la herramienta científica requerida para ello.
- Relación entre la integración y la derivación del sistema de conocimientos (relación entre el todo y las partes).
- El objeto y la carencia de una teoría propia para explicar sus manifestaciones (el ser y el conocer).
- Las teorías concurrentes y la explicación de las manifestaciones del objeto.
- Los nuevos problemas, que exigen nuevos conocimientos, y la bibliografía inadecuada.
- La relación entre el invariante o núcleo de conocimiento y el invariante de habilidad.

1.4.4.2. Valores Profesionales

La temática de formación de valores esta siendo atendida por diversos especialistas que orientan sus investigaciones en la intención de concretar las acciones que permitan la consolidación de las aspiraciones que la sociedad ha

depositado en los graduados de las instituciones de educación Superior en su moral, ética y conducta ciudadana.

Sin embargo, cada una de las profesiones concibe y desarrolla sobre una propia ética que merece y exige ser incorporada de manera explícita a los programas de estudio en aras de que se instrumente la formación de **valores profesionales**.

Esos valores profesionales son los que permiten que los egresados de las instituciones de Educación Superior asuman con verdadera responsabilidad y sentido ético su desenvolvimiento profesional, al tiempo que se incorporen comprometidamente y con criterio de transformadores, a las realidades de sus respectivas profesiones.

De manera que los principios más trascendentes de la Educación Superior se deben convertir en acciones concretas que se desarrollen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una carrera para que el resultado de este proceso, el profesional, sea ciudadano instruido, técnicamente capaz, comprometido social y profesionalmente y transformador, que la sociedad demanda.

Al nivel del macrodiseño, es necesario precisar determinadas categorías didácticas que deben permitir la concreción de las acciones conducentes a la formación tanto de habilidades y conocimientos como de valores profesionales en cada carrera universitaria. En tal sentido, deben trabajarse algunos términos y definiciones que posibiliten la comprensión de los mismos desde la Didáctica:

- ✓ Los valores profesionales, como expresión de principios, son aquellas relaciones que establece el profesional con su objeto de trabajo, con los otros individuos y con las condiciones y medios con que desarrolla su labor.
- ✓ El contenido del proceso de formación de los profesionales, en las áreas y asignaturas, expresa aquella parte del objeto de la cultura que desde el área o asignatura sustenta a la profesión para explicar los hechos, objetos y fenómenos que ella estudia y aportar soluciones parciales o totales a los problemas profesionales. Contiene los conocimientos, las habilidades y los valores profesionales.
- ✓ El objetivo del proceso de formación de los profesionales es la aspiración que, de lograrse, satisface la necesidad social. Aun cuando se defiende la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, la práctica ha demostrado la necesidad de que los objetivos se caractericen independientemente en instructivos y educativos, ya que eso posibilita la concreción y precisión de las acciones. No hacerlo así o la falta de elaboración de los objetivos educativos que se da en muchos programas,

ha provocado que se privilegie lo instructivo sobre lo educativo y lo desarrollador.

- ✓ Así como el objetivo instructivo incorpora en su elaboración los conocimientos y las habilidades, el objetivo educativo debe precisar muy bien los valores, en similar proceso de análisis que permita darle al objetivo educativo todo el valor metodológico para, junto a las otras categorías didácticas, conducir el proceso de formación de los profesionales.
- ✓ Los valores profesionales se vinculan directamente al método, entendiendo este como la concreción del modo de actuación más esencial del profesional ante el objeto de su profesión. Es la configuración más dinámica del proceso y surge en la relación proceso - sujeto. Es posible afirmar que la apropiación comprometida del método por parte del estudiante, contribuye también a la formación de valores profesionales y a la incorporación de los mismos a la actuación profesional.

Estas precisiones conceptuales y el interés de que la formación de valores profesionales se integre al proceso de formación de los profesionales en similares condiciones a lo que se ha logrado en cuanto a conocimientos y habilidades, llevan a la necesidad de concretar las vías para lograrlo y, en tal sentido, lo primero sería que formen parte del modelo profesional y de los programas de áreas o asignaturas o módulos.

Se perfila, en consecuencia, el reto de que su incorporación a los programas no transcurran en planteamientos declarativos, sino en precisiones didácticas apropiadas, con toda la riqueza didáctica, para que puedan efectivamente orientar el proceso a partir de su concepción y estructuración desde el diseño curricular.

Valdría la pena reconocer que hay **valores profesionales comunes** a todas las carreras y que están delimitados fundamentalmente por los principios sobre los que se basa la educación superior en la formación de cualquier profesional, y otros **valores profesionales específicos** que están más vinculados a la ética de cada profesión.

Una de las tendencias de la educación superior contemporánea se concreta en el interés de que las asignaturas de formación general tributen con mayor énfasis a la Lógica Esencial de la Profesión y hagan más evidente ese compromiso con su contenido. Por ese camino, llegaría el momento en que no se podría delimitar una asignatura de formación general con una básica o básica específica. Pero en el propósito de optimizar los programas de las carreras de educación superior, resulta muy oportuno que los contenidos profesionales estén marcadamente presentes en todas las asignaturas, teniendo en cuenta que la Educación Superior se sustenta en niveles de educación precedentes que cada vez se perfeccionan

en aras de elevar la profundidad con que se trabaja el proceso de formación del profesional.

El análisis y reestructuración de las competencias profesionales en conocimientos, habilidades y valores profesionales se desarrolla a través de las relaciones entre las configuraciones **objeto - problema - contenido, objeto - objetivo - contenido y objeto - método –contenido.**

Al diseño del área se debe incorporar el **método**, por que a pesar de que esta configuración caracteriza básicamente la dinámica del proceso, su interrelación con el **contenido** del área, donde se expresan las competencias específicas en el área, aporta la delimitación de los valores profesionales a formar, en la medida que el **método** refleje, también el procedimiento profesional mediante el cual se resuelven los problemas de la profesión. Incorporar el **método** al proceso de diseño, fundamenta la concepción de que el proceso curricular se integra en el proceso de formación de los profesionales.

El **método** del área constituye en gran medida el orden, la secuencia, de marcado acento profesional, en que se desarrollan las habilidades generalizadas que conforman las invariantes de habilidad del área, lo que viene a ser la replica en el ámbito del área al método que subyace en las competencias profesionales. Pero el **método** del área constituye en gran medida el orden, la secuencia, de marcado acento profesional, en que se desarrollan las habilidades generalizadas que conforman el invariante de habilidad del área, lo que viene a ser la replica en el ámbito del área al método que subyace en las competencias profesionales, pero no es idéntico, en tanto que en él está presente también el método propio del contenido particular del área y la asignatura, que a su vez es expresión del objeto una de rama de la ciencia, el arte, la tecnología, las creencias y las tradiciones.

Esto permite que, en el proceso de formación de los profesionales, el estudiante se relacione e identifique con el método de la profesión hasta que llega a apropiarse de él. Es el dominio del método lo que le permitirá enfrentarse a un sin número de situaciones diversas de la profesión y poder resolverlas, aun cuando sean desconocidas para él.

Las indicaciones para presentar la información del microdiseño de área aparecen en el anexo A.

1.4.2.2. Anexo N°. 1 Programa de Fisioterapia

1.4.2.3. Anexo N°. 2 Programa de Psicología.

1.4.4.3. Microdiseño Curricular de Asignaturas o Módulos

1.4.4.3.1. Introducción.

El microdiseño curricular de las asignaturas o de los módulos tiene, al igual que en el área, el propósito de determinar el contenido del proceso de formación de los profesionales. A través del contenido quedan expresados los conocimientos, las habilidades y los valores, incluidos los que expresan los problemas y los métodos. Esto es, los problemas profesionales que constituyeron punto de partida en el microdiseño y los métodos al derivarse a los contenidos específicos de una asignatura se convierten en parte integrable de estos, pues se expresan en los conocimientos habilidades y valores de los que se tienen que apropiarse los estudiantes en el proceso de formación de los profesionales.

Las asignaturas y los módulos constituyen partes del área, en tanto que en el área se da la unidad en la que se forma una competencia profesional específica y las asignaturas constituyen arreglos didácticos de carácter organizativo, a través de los cuales se va desarrollando el proceso encaminado a la formación de una competencia específica.

Los criterios para determinar las asignaturas y módulos son desarrollados en este capítulo. No obstante, solo son criterios de carácter general pues en cada caso se requiere un análisis específico.

1.4.4.3.2. Determinación de la estructura de asignaturas o módulos del área

El propio establecimiento de los **invariantes de contenidos** y los **problemas docentes** del área, como estructura de la competencia específica del área, permiten organizarla metodológicamente al delimitar las asignaturas y temas que la componen, sobre la base de los núcleos del conocimiento, las habilidades generalizadas y los valores profesionales. Así se da el proceso de derivación vertical de una carrera hasta las asignaturas que la integran.

Un área se estructurara a partir de las relaciones que se establecen entre las configuraciones estudiadas:

- El problema de la carrera circunscrito al contenido del área, es el problema docente del área del que se derivan los problemas docentes de las asignaturas o módulos.

- El objetivo del profesional circunscrito al contenido del área, es el objetivo del área del que a su vez se derivan los objetivos de las asignaturas o módulos.
- Las competencias profesionales de la carrera circunscrita al contenido del área, es la competencia específica que se estructura en los invariantes de contenido del área y aporta a su vez el sistema de habilidades generalizadas, los núcleos de conocimientos y valores profesionales del área, que permiten determinar las asignaturas o módulos.
- El método como configuración del proceso de formación de los profesionales, que prevé consideraciones tanto de tipo propiamente didáctico como profesional.

Siendo así, es factible derivar para cada área, a partir del objeto de la profesión, su propio contenido, que es en definitiva el que va a permitir precisar la estructura de asignaturas. Al determinar las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimiento y los valores profesionales en el ámbito del área, quedan precisados los criterios de diseño que permitirán la sistematización en las asignaturas (módulos) y de ahí que se logre un diseño coherente y sistémico.

La asignatura (módulo) debe ser el resultado de la derivación del invariante de contenido del área, pero esta derivación puede hacerse atendiendo a diferentes criterios que dependen de los propios contenidos del área, del papel del área y las asignaturas en el programa académico, de las concepciones didácticas y curriculares que se asuman, entre otros.

En consecuencia con lo anterior, las asignaturas (módulos) que integran un área permitirán sistematizar el contenido, pero siguiendo una estructura de los conocimientos, o de los conocimientos y de las habilidades.

Cuando se sistematiza el contenido según la estructura de los conocimientos, las asignaturas(módulos) se identifican con núcleos de conocimientos y a través de las diferentes asignaturas se van sistematizando las habilidades generalizadas, definidas al nivel del área y que conforman el invariante de habilidad del área. Esto significa que todas las habilidades generalizadas se van sistematizando a lo largo de las asignaturas (módulos), al igual que los valores que se van estimulando y consolidando resultan muy oportunos.