



## Eje 3. Calidad, currículum y diseño instruccional en educación a distancia

**Tema:** ¿Deben ser distintos los **diseños curriculares** de programas a distancia de los diseños curriculares de programas presenciales, o dicha política de **distinción curricular** va en detrimento de la calidad y el prestigio de la modalidad?

**Título: Currículum presencial y a distancia o las metáforas de la evolución en el diseño instruccional.**

Francisco Javier Jasso Martínez  
Guanajuato, México.  
Independiente

**Conceptos básicos:** Diseño curricular, currículum presencial, currículum a distancia, plan de estudio, diagnóstico, planeación, operación, evaluación, perfil de egreso, objetivo curricular, competencias, contenidos, programas de estudio, unidades de aprendizaje, calidad, dimensión biológica, social, psicológica, contextual, sistema cognitivo, diseño instruccional, actividades, recursos, estrategias de aprendizaje y aprendizaje.

**Resumen:** El **currículum presencial** y el **currículum a distancia** comparten elementos básicos y diferencias puntuales. Pese a que éste último requiere mayores desarrollos para suplir las limitaciones que imponen el tiempo y el espacio y el primero presentan mayores elementos para justificar, sustentar y operar sus programas de estudio, ninguno de los dos está exento de problemas. En particular, no resultan currículos diseñados para el **aprendizaje** pues contienen **diseños instruccionales** contruidos con fragilidad. Por esta razón, se hace necesario pensar en otra alternativa que garantice realmente el desarrollo de las **competencias** señaladas en el **perfil de egreso** y permita a alumnos y estudiantes coronar sus aprendizajes. Para alcanzar este propósito, se plantea concebir al **ser humano** como un **sistema complejo de estructura panóptica** (visibles desde un punto del espacio interior: el “yo-nosotros”), compuesto por **múltiples dimensiones**, para luego identificar aquellos **principios** biológicos, sociales, psicológicos y contextuales, que permitan **explicar y comprender su “esencia”**, identificar los diferentes **tipos de contenidos** y finalmente, derivar un **diseño instruccional** de **calidad**.



## **Curriculum presencial y a distancia o las metáforas de la evolución en el diseño instruccional.**

**Por Francisco Javier Jasso Martínez**

Si atendemos al **criterio lógico** de la **sistemática** que considera que una **clase** nueva ha de conformarse a partir de una **diferencia específica** (estructural y/o funcional) es decir; de los rasgos no comunes en los elementos de un conjunto, entonces habría que admitir en principio, que **el curriculum presencial y el curriculum a distancia**, pese a no ser idénticos, contienen suficientes caracteres comunes, como para **seguir caminos parejos hasta el momento en que sus diferencias reclamen moldes distintos**.

Pero antes de avanzar más, conviene plantear lo que a nuestro entender, es el *quid* de la presente discusión: los planes y programas de estudio, independientemente de la modalidad que se adopte, tendrían que ser la luminosa senda que condujera el autobús escolar hasta la añorada estación de la **calidad educativa**. Entendida, por cierto, a partir de los planes, estructura, objetivos, principios, procesos, relaciones, implicaciones, resultados y efectos comprendidos en el diseño curricular. Esto es; debería contener los rasgos o características deseables (sus valores), en función de criterios y/o modelos preestablecidos por un colectivo social determinado.

Digamos entonces que si por **calidad** se entiende, que alumnos y estudiantes **aprendan** (no sólo que mejoren los procesos administrativos), es decir; que desarrollan una serie de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas) que les permitan alcanzar un **perfil de egreso**, entonces **la calidad es imposible**, dados los resultados educativos y los enfoques con que actualmente trabajan las escuelas, pues sus diseños instruccionales no están orientados para alcanzar el aprendizaje. Al respecto, baste referir los pobres resultados educativos registrados a nivel nacional e internacional, que presentan autores como Guevara Niebla et al.; (1992), Coombs (1978), Emilio Tenti Fanfani (1993), y Howard Gardner (2000), e instituciones como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), la Asociación Nacional de universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su Programa Institucional de Tutoría (2001), o la OCDE; tanto en el Reporte de los evaluadores externos (1996), como los exámenes PISA (2000 y 2002), entre otros. No es raro observar entonces que **alumnos** y estudiantes ostenten **buenas calificaciones**, y que en la práctica sean más o menos incapaces de realizar correctamente las habilidades académicas y profesionales que necesitan. En diferentes momentos, niveles educativos y lugares del mundo, se ha registrado esta grave realidad, que se resume en el siguiente enunciado: **“Nuestros mejores estudiantes tienen problemas de aprendizaje”**. Esto obliga a preguntarnos: Si esto es así, ¿es posible la calidad de la educación?, y



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

¿cuál sería el papel que deben jugar el diseño curricular e instruccional en esta tarea?

Baste decir, por el momento, que nos proponemos analizar si una de estas dos modalidades presenta mejores diseños, de forma que pudiera servir para modelizar a la otra, o si por el contrario, ambas precisan mejorar sus métodos instruccionales y de diseño curricular (lo que nos llevaría a cuestionarnos, irremediablemente, si no se ha planteado aquí un falso problema).

De entrada, sabemos que **ambos currículos comparten**, efectivamente, múltiples elementos, pero que debe haber un punto donde les brota una bisagra lógica y se distancian.

Para empezar habré de usar una metáfora biológica, pues diré que ambas se encuentran en el mismo **reino (la educación)**, comparten el mismo **phylo** (teleológica o intencional), la misma **clase** (formal o sistemática), el mismo **orden** (científica), la misma **familia** (programática), el mismo **género (curricular)**, pero no pertenecen a la misma **especie** (educación presencial o escolarizada vs educación a distancia). Esto significaría en principio, que **los currículos deben ser distintos donde son desiguales e iguales donde la homología lo permite**. Lo que si es claro, como procuraré argüir adelante, es que **tienen que ser mejores**, al menos en aquellos puntos donde las falencias amenazan con degradar el fin al que ambas **“especies”** sirven.

Ahora bien, aunque las **“fuerzas evolutivas”** implicadas en cada una de estas modalidades parecieran estar **a favor de la educación a distancia**, dado el complejo de tanque estacionario de la educación presencial y de los múltiples y muy abarcentes territorios que ocupa la educación a distancia, de las igualmente plurales posibilidades de favorecer intercambios, de facilitar las mezclas, de realizar adaptaciones, de rivalizar, de cooperar, de los efectos de la deriva continental del medio, de que pueden ocurrir mezclas y saltos rápidos o **“mutaciones”**. Sin embargo, esto no significa nada salvo que la de mejores expectativas parece estar dispuesta a abdicar a favor de la otra. Pero aunque suelen pasar **eones** de tiempo antes que la **“evolución”** obre a favor de la **“adaptación”**, también sucede que no todos los cambios responden a necesidades estructurales o funcionales y que tampoco **“el azar”** obra siempre, bajo la idea que tenemos del progreso.

Por otro lado, hay amenazas en la dinámica de las poblaciones, como la **extinción** (como lo prueba la falta de las fuerzas regulatorias al interior de los nichos ecológicos, tal y como ocurrió con el reciente colapso económico internacional). Si hay **sobrepoblación**, si hay **“fraude ecológico”**, es decir; si muchas **“especies”** viven haciendo las cosas por la regla del menor esfuerzo, si no rivalizan, si no se apoyan mutuamente, si no se adaptan, se pone en peligro los eslabones de la **“cadena nutricia”** y por ende, del mundo circular al que se pertenece. Pero también sabemos de especies que han subsistido, casi sin evolución, apartadas en su isla ancestral, ajadas por la pereza inmutable que les produce el cambio. Pero como ha ocurrido desde hace ya 4 mil millones de años, si habrán de sobrevivir **“los más aptos”**, **“los más fuertes”**, si han de subsistir aquellas especies cuya **“calidad”** sea apreciable por las inexorables leyes de la **“evolución”**, más vale que pasen las especies que legan los mejores genes a su descendencia. ¿No es así?



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

Dejando de lado la alegoría, (y su jinete irónico) parece justo considerar el aspecto positivo del cambio presente en la teoría de la evolución, en virtud de la dinámica de las modalidades que analizamos.

Olviden la parrafada y digamos que es muy probable que si ambas modalidades se esfuerzan por hacer mejores DC, tarde o temprano podrían fundirse en un solo corpus híbrido (cuando la tecnología sea omnipresente) y entonces tendríamos que preocuparse por los principios de su complementariedad e integración, en lugar de sus diferencias. Este congreso, por cierto, parece una buena oportunidad para fraguar la llave que abra la puerta de esta nueva “**especiación**”. Al tiempo...

Hemos dicho entonces que a nivel curricular, ambas modalidades comparten múltiples esferas pero que hay alguna también, que las separa: tienen un **marco general similar o asimilable**, la **misma necesidad de justificar la existencia del Plan de estudios**, el requerimiento de un **objetivo**, la **misma estructura general** para su desarrollo (planeación, operación y evaluación), una perfil de egreso y una serie de competencias a desarrollar, los **misimos componentes** (estudiantes, programas y profesores), los mismas **áreas de desarrollo** (aunque quizás con diferente nombre) como docencia, investigación, difusión y extensión y administración, **los mismos procesos vitales** (enseñanza, aprendizaje, intercambios verbales, lectura, escritura, trabajo en equipo, investigación y solución de problemas), **similares recursos** (diseños instruccionales, estrategias de aprendizaje, material bibliográfico, técnico, tecnológico, etc.). Siguiendo con esta metáfora biológica, podríamos decir que hay **homología** estructural, pero que también hay **analogía**, (aspectos que no son idénticos pero que lo parecen o que tienen un origen diverso) lo que nos obliga a tener cuidado al ubicarlas como especies emparentadas pero disjuntas pues ello puede hacer surgir la confusión y la duda.

Ya en la jerga de la teoría curricular, sabemos que ambos currículos suelen tener una serie de **marcos** que permitan su **fundamentación**, su **justificación**, su **viabilidad** y su **pertinencia social, profesional, material, técnica y académica**. Para ello ha de imponerse una **estructura**, una serie de **contenidos** organizados de determinada manera, un **esquema de enseñanza** y de **evaluación**, congruentes y articulados entre sí, una serie de **requisitos**, y obedecer a **principios de legalidad formal y académica, cohesión, coherencia, funcionalidad y pertinencia**, entre otros. Hay **homología funcional** y estructural en cuanto al diseño, operación, seguimiento y evaluación, aunque no necesariamente es puntual.

Sin embargo, también tienen una diferencia sustancial que ha ameritado la creación de una nueva clase, (la de educación a distancia). La dicotomía de la modalidad está señalada por el **espacio** (presencial / no presencial o a distancia), el **tiempo** requerido para su elaboración y los recursos (predominio de la tecnología en la modalidad a distancia). Otros componentes distintos son el **número de participantes** para el **diseño, operación, asistencia y evaluación** de un **programa presencial** frente a uno a **distancia** así como la apertura a nuevas formas de uso del **tiempo** como la sincronía y la asincronía, por ejemplo, la **disponibilidad** de una persona que llene todos los espacios del



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

programa, además del **uso de las TIC**, de forma principal y sistemática, las teorías implicadas en **el proceso** de enseñanza y aprendizaje, la operación de los programas y su evaluación) **y los resultados** (de aprovechamiento, permanencia o abandono, etc.,) entre los más destacables.

Así vemos que, en el papel, **los currículos a distancia deberían ser más complejos, mejor desarrollados** y dada la necesidad de llenar los huecos que deja la falta de presencialidad del docente, **más detallados y precisos**, aunque en la práctica, parecen barcos concebidos en el mar, para navegar en la ruda y pedregosa tierra, es decir; pensados con el corazón presencial, tal y como tendremos oportunidad de revisar más adelante.

Como sabemos, el diseño curricular sirve para diferentes propósitos. Hay diversas concepciones para el qué del curriculum y sus funciones. Algunos lo identifican como una serie de contenidos que tiene que aprender el alumno o el estudiante, otros como una serie de experiencias de aprendizaje y otros más como un plan para la enseñanza, sea para conducir las acciones de la instrucción o para el logro de los objetivos del plan. Pero, ¿qué elementos debe contener?

Antes de profundizar en el **tema prescriptivo**, primero deberemos contestar a las siguientes interrogantes, que son de **carácter descriptivo**: ¿qué contienen regularmente los currículos presenciales y qué los currículos a distancia?, ¿qué fallas se detectan por lo general en los *currículos* formales y en los programas no presenciales?, ¿son los currículos presenciales y sus diseños instruccionales un buen modelo para emular?

Por último, intentaremos articular una respuesta a lo que creemos hace falta en ambas modalidades a este respecto y plantearemos algunas consideraciones sobre lo que a nuestro juicio podría mejorarse en su diseño, operación y evaluación y por supuesto, nos ocuparemos del tema del diseño instruccional.

Dado que considerar cada uno de los diferentes diseños teóricos del DC, sería prolijo, presentamos a continuación únicamente los pasos generales para la realización de un curriculum:

1. **Diagnóstico** de necesidades
2. Formulación de **objetivos**
3. Determinación de **perfil de egreso** a través de las competencias.
4. Selección de **contenidos**
5. **Organización** de los contenidos
6. Selección de **actividades**
7. **Organización de actividades** de aprendizaje
8. **Diseño de estrategias instruccionales y de aprendizaje.**
9. Determinación de lo que se va a **evaluar** y de la **manera** en que se va a evaluar.

Sin importar la postura ideológica (tradicionalistas, conceptual empiristas, reconceptualistas, o crítica), pensamos que muchos teóricos del **diseño curricular**, estarían de acuerdo con nosotros al considerar necesario responder a algunas de las siguientes interrogantes: **¿QUÉ ES el sujeto que**



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

**aprende?** (Dimensión ontológica), **¿Quién es el sujeto que aprende?** (Dimensión filosófica, antropológica, biológica y psicológica), **¿Para su estudio, en cuántas dimensiones puede dividirse el sujeto que aprende?** (Dimensión epistemológica), **si es preciso ¿a qué aspecto (s) darle prioridad?**, **¿Cómo se aprenden los contenidos de la ciencia?** (Dimensión epistemológica), **¿Por qué el sujeto que aprende, aprende de la forma en que aprende –y no de otra-?** (Dimensión holística), **¿Sobre qué bases o principios (se) aprende?**, (Dimensión biológica, social, psicológica y contextual), **¿Qué ideas deben sustentar las decisiones y elecciones del diseño curricular?** (Dimensión política), **¿Para qué debe aprender?** (Dimensión sociolaboral), **¿A qué fines debe estar orientada la formación?** (Dimensión político – social), **¿Qué debe desarrollar?** (Dimensión social – curricular: perfil de egreso), **¿Qué debe aprender?**, o **¿Qué conocimientos, habilidades, destrezas y valores debe alcanzar el alumno/ estudiante, al término de su formación?** (Dimensión social – curricular: contenidos y perfil de egreso), **¿Cómo está organizada la dimensión cognitiva?** (Dimensión psicológica: memoria, procesos y representaciones), **¿Cuánto puede aprender?** (Dimensión psicológica), **¿En qué tiempo se puede aprender?** (Dimensión psicológica), **¿Cómo deben organizarse los contenidos de aprendizaje?** (Dimensión técnica-curricular) **¿De qué forma y en qué orden deben presentarse los contenidos?** (Dimensión psicológica y técnica), **¿Quién debe participar en la selección, organización, impartición de los contenidos escolares?** (Dimensión político-ideológica), **¿Qué contenidos debe aprender?** (Dimensión política, ideológica, económica, laboral, etc.), **¿Cómo debe organizarse los contenidos a aprender?** (Dimensión técnico-curricular), **¿Cómo deben quedar organizados los contenidos en el sujeto?** (Dimensión psicológica) **¿Cómo debe aprender?** (Dimensión metodológica-psicológica), **¿Con qué recursos debe aprender?** (Dimensión metodológica: recursos materiales y no materiales), **¿En qué contexto va a aprender?** (Dimensión contextual o ecológica), **¿En qué ambiente debe aprender?** (Dimensión social: clima/aula, actitudes, etc.), **¿Con quién va a aprender?** (Dimensión social), **¿Hasta cuando debe aprender?** (Dimensión social y política), **¿Qué relaciones debe establecer?** (Dimensión social), **¿Cómo debe conducirse?** (Dimensión social y legal) **¿Qué hacer cuando alguien incumpla con los requisitos de inscripción y permanencia?** (Dimensión legal) **¿Qué ideología suscribe este diseño curricular?** (Dimensión ideológica). Es claro que existen muchas posibilidades para responder a estas interrogantes y que no todas quedan cubiertas en un diseño curricular concreto. Pero hay algunas que son imprescindibles para los efectos de la operación de un Plan de estudios.

### **¿Qué hay en los currículos presenciales?**

Para poder determinar si deben ser iguales o diferentes los diseños curriculares, presentamos a continuación el análisis de varios planes de estudio de una Universidad mexicana y otras instituciones del nivel superior que operan



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

con REVOE (Registro de validez oficial de estudios), dependientes de la Secretaría de Educación de México y de programas en línea de otros países.

En el primer caso, algunos de estos programas estaban en vigor, mientras que otras eran en ese momento propuestas para su rediseño, que operaban regularmente. Hay 103 puntos o aspectos a cubrir, divididos en tres apartados, que son: 1. **Fundamentación**, 2. **Planeación y operación del currículum** y 3. **Evaluación curricular**. La **primera fase** suele comprender los marcos normativo del nivel, el marco filosófico, y la planeación la identificación de las necesidades sociales, y del mercado Laboral, la demanda estudiantil real, la oferta educativa que se ofrece, la **segunda fase** suele incluir la descripción del marco conceptual de la profesión, de la disciplina, la orientación del programa, el perfil de egreso, los ámbitos de desempeño profesional, el objetivo curricular, las competencias, las líneas, programas y proyectos de investigación, los programas analíticos del plan de estudios, el modelo instruccional, las unidades de aprendizaje, el perfil de egreso, las características deseables de los profesores, los requisitos para la admisión de los alumnos, (ingreso e inscripción), los requisitos académicos y administrativos de egreso, y la evaluación del programa académico, la población estudiantil a atender, los recursos humanos requeridos, la infraestructura física (no aplica en el caso de la modalidad a distancia), el material y el equipo, así como los programas de desarrollo que apoyan al programa académico, y la organización académico administrativa. En la **tercera y última fase** se consigna la forma cómo se va a evaluar el currículo completo, las etapas, instrumentos, personal, etc.

## POBLACIÓN ESTUDIADA

Si bien es cierto que se trata de un estudio de casos (el de una Universidad), y que por tanto, no pueden generalizarse los resultados que aquí ofrecemos, si nos permite cruzar esta información con los datos de otras instancias e ilustrar las características de la modalidad, y permitirnos probar la hipótesis que hemos suscrito.

Vamos entonces a describir ahora, dos trabajos que realizamos para la que es considerada una de las mejores universidades de nuestro país (México).

Por una parte se efectuó el **diagnóstico curricular** de 9 licenciaturas, tarea en la que se realizaron las siguientes actividades: análisis de planes y programas de estudios, entrevistas a profesores y estudiantes, observación de clases, y en un caso, análisis del aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda tarea, se efectuó el análisis y el **dictamen de 11 Planes y Programas de estudios sometidos a propuesta de rediseño** (en el orden en que fueron presentados a la instancia correspondiente).

En el primer caso se entrevistó a los profesores sobre su concepción de la profesión, sobre la ciencia, sobre el conocimiento del plan de estudio y de los programas de apoyo, se registró su nivel académico, su formación específica en materia de docencia y de aquellos aspectos relativos a la práctica docente. Muy pocos contaban con una capacitación didáctica específica. Casi todos fallaron en la descripción del objetivo y ninguno pudo citar el nombre y orden de



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

los programas del Plan de Estudios. Todos lograron referir, en cambio, las competencias profesionales que deberían desarrollar los estudiantes. Por otra parte, se observó el proceso de planeación de las clases, los recursos y estrategias instruccionales empleadas, la estructura de las exposiciones y otros recursos de enseñanza, el control, las actividades extraclase, encontrando problemas de orden y desconocimiento de los principios con que opera el sistema cognitivo humano.

A los estudiantes se les consultó sobre su formación en lectura, escritura, elaboración de resúmenes, y uso de estrategias de aprendizaje, retención y comprensión de conocimientos y se cruzó información sobre la opinión de los estudiantes sobre las capacidades de los profesores para la instrucción. En resumen, señalaron no haber recibido alguna capacitación en estas áreas y respecto a la retención, casi habían olvidado por completo los conocimientos "vistos" el semestre anterior, ya no digamos dos o tres semestres atrás y juzgaron duramente las capacidades de la mayoría de sus profesores en el proceso de enseñanza.

Esto nos muestra que los diseños instruccionales son poco sistemáticos y a todas luces tradicionalistas y que se carece de un diagnóstico claro para diseñar y corregir los currículos con que hoy se cuenta. Baste constatar que pese a la lectura y la escritura son dos herramientas básicas del aprendizaje permanente y de haber sido identificadas como dos de las principales carencias (junto con el aprendizaje de las matemáticas) de los sistemas educativos, y de contar con decretos y programas nacionales y estatales de mejora, apenas se empieza a desarrollar en algunos países (no en México) programas para la formación de cuadros de expertos en estas áreas, si bien estos planes de estudio tienen todavía orientaciones muy limitadas y están lejos de los verdaderos adelantos teóricos y experimentales en la materia.

Este trabajo se realizó en el 2006, 6 eran programas de licenciatura de rediseño, 1 de reapertura, 1 de rediseño de especialidad, 1 de rediseño y 1 de creación de maestría, además de 8 planes de estudio en vigor, 6 de licenciatura y 2 de maestría, pertenecientes a la misma institución y 1 de nivel Superior perteneciente a la Secretaría de Educación y 1 más de una institución privada. En el caso de los **Planes de estudio analizados de la modalidad a distancia** se revisaron únicamente 3 planes de estudio (para este congreso), uno de una institución oficial mexicana y 2 extranjeras.

El primer análisis practicado es de carácter aritmético. El número de páginas de 8 de los programas presenciales seleccionados al azar fue de 2052, el más alto fue de 388 páginas y el más bajo de 156 páginas, para un promedio de **256.5 páginas**, 150 de las cuales eran de la parte de la fundamentación, la planeación, la operación y la evaluación curricular y alrededor de 200 de los programas sintéticos o "cartas descriptivas". Ahora bien, si eliminamos las puntuaciones más altas y las más bajas, hasta considerar únicamente los tres casos modales, (para tratar de emparejar el número de casos analizados en la modalidad a distancia) tenemos un promedio aproximado a 250 páginas.

En el caso de los tres programas a distancia dio un promedio de **14 páginas** de fundamentación, planeación, operación y evaluación curricular (uno de 9



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

páginas y los otros de 15 y 19 páginas). En este caso no se contó con los programas analíticos, pero calculamos que la cifra obtenida apenas se elevaría a cerca de 100 páginas, muy por debajo de la cifra menor identificada en los programas presenciales.

Si se agrega al tamaño de los planes de estudio, los aspectos del diseño que se ponderan (menos de 20 frente a los 103 de ejemplo presencial que hemos adoptado) pareciera haber en el diseño curricular a distancia una concepción o teoría implícita cargada de laxitud (y acaso un problema de desregulación). Debe aceptarse sin embargo, que el número de casos en la educación a distancia es muy bajo, como para acreditar una constante, por lo que pedimos considerar estas cifras con un carácter preliminar y exclusivamente indicativo, que bien podría ser motivo de reflexión y acaso de precisión o de confirmación, en la dinámica del foro.

Para sumar pruebas a esta conclusión liminar, a continuación presentamos los resultados del análisis de los planes y programas presenciales y a distancia, seguidos del señalamiento de lo que a nuestro juicio adolecen ambas modalidades.

## METODOLOGIA

Se analizó las actividades que deberían realizar los miembros de la comisión de diseño curricular o los diseñadores curriculares.

El análisis de las principales actividades que realizan (o deben realizar) los grupos de diseñadores del currículo y los planes y programas de estudios son las siguientes: **investigación documental, investigación de campo, estadística, elaboración de conceptos y clasificaciones, argumentación deductiva, analógica, estadística, llenado de formatos y redacción (del Plan de estudios)**

Las **categorías para la evaluación del documento** fueron los aspectos formales y estructurales, así como las fallas formales y estructurales.

Se revisó la presencia o ausencia y la vigencia o no vigencia de los marcos y documentos para fundamentar la pertinencia del PE.

**Aspectos formales:** Presentación, tipografía, ortografía, sintáxis, etc., su efecto y ubicación en el conjunto del PE.

**Aspectos estructurales:** Orden, contenido, relaciones, unidad, efectos, utilidad, su efecto y ubicación. Sus incongruencias, inconsistencias o fallas lógicas, las fallas metodológicas, de conceptualización, de clasificación (división, ordenamiento, de categorización, de relación, de argumentación, las omisiones, repeticiones, y de desconocimiento.

## RESULTADOS

Los principales problemas que se detectaron en los programas presenciales que analizamos fueron los siguientes:



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

1. En **FASE I FUNDAMENTACIÓN**, en el apartado de **PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**, se observan problemas en el registro de las referencias bibliográficas de las citas referidas en el documento. Además de que normalmente se requerirías incluir a ampliar la discusión del plan de desarrollo.
2. En **MERCADO LABORAL** normalmente no se describió ni justificó claramente el apartado (es decir; no se logró derivar una conclusión a partir de los hechos o de la información recabada). Tampoco se estableció su relación con la necesidad de creación o apertura del Plan de Estudios.
3. En cuanto a la **DEMANDA ESTUDIANTIL**, en ningún caso se presentó un programa de seguimiento de estudiantes para sumar sus resultados a las evidencias que permitan justificar la apertura o modificación del PE.
4. Por lo que respecta a la **OFERTA EDUCATIVA**, sólo en algunos casos se efectuó un análisis de la oferta educativa de programas iguales o similares (2). De la comparación, en estos casos, no se derivó ninguna conclusión para justificar la pertinencia del programa propuesto.
5. En la **PLANEACIÓN TÉCNICA CURRICULAR**, la mayoría de los PE, presentaron problemas para comprender el apartado y, consecuentemente, para construir el **MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL de la profesión, requisito necesario para el desarrollo del perfil de egreso y para la selección de los contenidos de aprendizaje.**
6. En el **PERFIL DE EGRESO**, se detectaron problemas en la elaboración de las **competencias** y en la concepción de las clases que se incluyen en ellas (conocimientos, habilidades y valores y actitudes), así como en el orden de presentación, en la distinción entre valores y actitudes y la descripción de los valores.
7. En el **OBJETIVO CURRICULAR** se presentaron deficiencias en su elaboración (falta de claridad, imprecisión, gran extensión, entre los más importantes).
8. En el **SISTEMA DE CRÉDITOS**. por lo minucioso de la tarea, hay ligeros problemas en la contabilidad o referencia de los créditos.
9. En la **FLEXIBILIDAD DEL PLAN DE ESTUDIOS**: no en todos los casos parecer tenerse claro los criterios que pueden otorgar flexibilidad al PE. Se llega a suponer que la eliminación de prerrequisitos, o el incremento de las programas optativos dará flexibilidad, o que la acceso por parte de los estudiantes a otros programas asegura la flexibilidad,
10. En la **METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**: falta de precisión en los enfoques y la relación entre la propuesta asentada y el proceso de enseñanza y aprendizaje real no suele ser congruente.
11. En el **PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS**. Dada la concepción que se tiene sobre el currículo, normalmente es la actividad que se realiza y se olvida de la Evaluación curricular.
12. En **FASE IV. PROPUESTA. EVALUACIÓN CURRICULAR**. Normalmente no se realiza ni se ocupan de todos los aspectos.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

13. Hay problemas en la elaboración de conceptos y categorías y en la redacción de las referencias bibliográficas en el instrumento institucional para la elaboración de los planes y programas de estudio.

## AUSENCIAS

1. **Seguimiento de estudiantes:** presente sólo en un caso de diez.
2. **Seguimiento de egresados:** sólo presente en 2 de 10 casos. (Pese a que es una de las funciones administrativas que debe realizar las Unidades académicas, y un valioso elemento para fundamentar la relación existente entre la formación y las prácticas profesionales, este seguimiento casi está ausente)
3. **Estudio de mercado** (sólo se observó en uno de los casos presentados, pero no resultó favorable).

## Problemas

La problemática que hemos referido, puede resumirse de la siguiente manera:

- Tendencia a responder a necesidades contradictorias: por ejemplo desarrollo de troncos comunes sin la necesario análisis de pertinencia en los puntos de integración, entender mal la flexibilidad, abriendo tremendos huecos en la formación de estudiantes, asumir sugerencias sin sentido por provenir de las instancias evaluadoras de los currículos, etc.
- Falencias en la elaboración de la fundamentación y su articulación con las necesidades sociales.
- Fallas en la justificación del Plan de Estudios.
- Problemas en la descripción y articulación de los contenidos: en algunos casos, falta incluir o actualizar las referencias a la planeación y a la fundamentación política.
- Falta de un modelo educativo (implícito o explícito) articulado.
- Fallas en la construcción de los objetivos: problemas de redacción y concreción.
- Existen muchos modelos y concepciones de competencias, pese a que existen instancias orientadoras sobre el particular (UNESCO, OIT, CINTERFOR y en el caso de México, el CONOCER)
- Fallas en la redacción de las competencias: faltan distinguir entre conocimientos y habilidades (cognitivas) y destrezas (manuales, corporales e instrumentales). Las actitudes, valores conductas tampoco se entienden claramente.
- Serias fallas en la construcción del modelo instruccional y en la propuesta para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Fallas lógicas en la elaboración de las clasificaciones de los contenidos.
- Fallas en la articulación del modelo instruccional y el modelo de evaluación.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

Con lo que acabamos de presentar quedaría confirmado que en el curriculum presencial se estudia para “avanzar” y no para aprender y que, para el efecto, no sería un buen modelo a emular. Sin proponérselo, sus armas evolutivas y sus diáfanas estrategias de sobrevivencia son la simulación, los reconocimientos falaces, las evaluaciones simplistas, el temor al cambio, la formación fragmentaria y el recurso a la memorización. Como ya advertimos anteriormente, esta trampa adaptativa traza un puente en el futuro, que habrá de derrumbarse a su paso pues no hay eternidad para los genes del engaño (sobre todo si se pretende burlar a las fuerzas de la naturaleza).

### ¿QUÉ HAY EN LOS CURRÍCULOS A DISTANCIA?

- Muchos programas en línea parecen más preocupados por el uso de la plataforma de comunicación y por el uso de la tecnología que por la parte medular del proceso (el aprendizaje), particularmente aquellos coordinados por expertos en sistemas y áreas afines.
- Los programas a distancia tienen las mismas fallas que los currículos presenciales, pero no necesariamente sus mismos méritos.
- Aunque no es un asunto regular, presentan estructuras curriculares reducidas. Si bien el tamaño de los documentos no es sinónimo de calidad, sí pudieran reflejar la importancia que le dan a este proceso, unos y otros.
- Se dice poco o nada del diseño instruccional y resulta limitados o poco congruentes respecto a las concepciones del aprendizaje en modalidad presencial o en línea.
- Los aspectos del DC que se trabajan son los básicos, pero no necesariamente están bien elaborados.

### ¿QUÉ DEBERÍA HABER?

De manera análoga al currículo presencial, el currículo a distancia, tiene también cuatro fases: De **planeación**, de **diseño**, de **operación** y de **evaluación**.

La fase de **Planeación**, parte de la integración de un equipo multidisciplinario, más tarde se establece un plan para el desarrollo del programa compuesta de una serie de etapas, objetivos, estrategias, recursos, apoyos, aspectos normativos, administrativos, pedagógicos, tecnológicos, presupuestales, etcétera. Luego viene la fase del estudio de mercado, la determinación de la población a atender, la etapa de la identificación de los estudiantes potenciales (analizando la motivación, la experiencia previa en la modalidad, con el entorno, tiempo disponible, soporte, facilidades, medios de recepción y envío, etc.), la selección de contenidos del programa que se va a ofrecer, la formación de diseñadores de programas, redactores, revisores, profesores, asesores, tutores, etc., paralelamente puede estarse estableciendo acuerdos con las editoriales para el uso de material bibliográfico, se revisa el tema de los derechos de autor, se identifican los sitios y las bibliotecas que se pueden consultar, etc.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

En la fase de **Operación**. Viene la difusión, el lanzamiento de las convocatorias, la presentación de los requisitos, la suscripción de alumnos y el desarrollo de los programas.

Finalmente viene la fase de **evaluación** de los programas, de la modalidad educativa y del sistema a distancia.

### ¿QUÉ FALTA EN AMBAS MODALIDADES?

Si a partir de nuestra experiencia, consideramos que lo aquí descrito, coincide con una realidad más abarcante, podría pensarse que ninguna de las modalidades posee diseños con la calidad que se requiere. Si esto es así, sería conveniente finalizar estas páginas, señalando algunas propuestas para alcanzar este desiderátum de la calidad en los diseños curriculares en ambas modalidades:

- Se necesita desarrollar cuadros de diseñadores e investigadores curriculares en ambas modalidades, especialmente en la modalidad a distancia, que impacten en las competencias (especialmente las habilidades) de los diseñadores curriculares.
- Se requiere actualizar y/o ampliar nuestro conocimiento sobre la dimensión ontológica (**que es** el sujeto que aprende), y demás perspectivas sistémicas, holísticas o panópticas, pues existen nuevos hallazgos en diferentes campos de la ciencia que permitirían enriquecer y/o precisar nuestras nociones de conocimiento y aprendizaje, que parecen bastante alejadas de nuestra realidad actual.
- Los diseños curriculares necesitan presentar modelos educativos e instruccionales claros, consistentes y congruentes con dicho conocimiento.
- Se requieren planes y Programas de estudio más consistentes cuya justificación y organización les brinde una mayor cohesión y coherencia interna.
- Se requiere elaborar objetivos más precisos.
- Se necesita una **definición clara de las competencias** y diferencias dos tipos de **habilidades** (**cognitivas** propiamente, y **destrezas** manuales, instrumentales y corporales), además de las **competencias sociales** como la el tacto y la cortesía, por ejemplo.
- Se necesita desarrollar mejores investigaciones que justifiquen las necesidades sociales, y la pertinencia del Plan de Estudios.
- Se requiere con urgencia, propuestas más consistentes del proceso de enseñanza aprendizaje sustentada en un mayor número de principios (biológicos, sociales, psicológicos y contextuales) del sujeto que aprende (bajo una visión sistémica o realmente holística).
- Se necesita orientar el trabajo educativo hacia el diseño de estrategias instruccionales y de aprendizaje acordes a cada modalidad (presencial o a distancia), por tipo de contenidos, estructuras, procesos, representaciones y habilidades cognitivas, metacognitivas y contextuales.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

- Se necesita un modelo de evaluación congruente con el modelo educativo e instruccional.
- Se requiere darle igual valor a los procesos de calidad en el aprendizaje que los brindados a la dimensión administrativa.

Concluyo esta parte diciendo, que visto así, el planteamiento original, pareciera ser impreciso o incluso tratarse de un falso dilema. Se confirma entonces que siendo entidades emparentadas estructural y funcionalmente **deben realizar diseños curriculares similares** y sólo distintos, ahí donde los principios de la clasificación los separan.

La exigencia para ambas **modalidades**, sin embargo, es que respondan a las presiones ambientales de formación, instrucción y capacitación de los tiempos que corren, arreados indefectiblemente por la prisa y sus reglas de cambio...

## CURRICULUM Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LÍNEA

Desde la perspectiva del diseño curricular, los contenidos de la **educación** suelen dividirse en tres grandes **apartados**: **conocimientos**, **habilidades** y **actitudes** (que incluyen conductas y valores). A partir de este criterio, las materias que tienen un fuerte componente de **conocimientos** se conocen con el nombre de **disciplinarias**, las que proporcionan **herramientas** o **instrumentos de aprendizaje** se les denomina **materias instrumentales o metodológicas** y las que se enfocan al fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo valoral y humano de los estudiantes se les conoce con el nombre de **materias formativas**.

El **equilibrio entre** estas tres **dimensiones** debe permitir a los alumnos lograr **aprendizajes consistentes, flexibles y duraderos** y prepararlos para la **producción de nuevos conocimientos**. Sin embargo, no siempre es fácil coronar exitosamente este proceso en virtud de que durante mucho tiempo, las prácticas educativas se han enfocado al **aprendizaje** de los **contenidos verbales de la disciplina** olvidándose del **desarrollo de las habilidades cognitivas (o académicas)** directamente relacionadas con la capacidad para **aprender de manera permanente**, es decir; del **aprendizaje de procedimientos** o **estrategias** necesarias para **mejorar el aprendizaje** de dichos **conocimientos**. Los contenidos valorales, actitudinales y comportamentales, al ser implícitos se desarrollan en el ámbito informal por lo que muchas veces no somos conscientes de su promoción y si, finalmente, son esos los valores, actitudes y conductas que realmente queremos promover. Al final de cuentas, descansan en una construcción colectiva de la comunidad educativa y en algún sentido están expuestos y forman parte de la formación de los alumnos.

Sin embargo, las **fallas en el dominio instrumental** reducen las posibilidades de mejora de nuestros estudiantes pues retrasan o dificultan su aprendizaje. Las **herramientas** para apropiarnos del conocimiento son las que permiten **desarrollar habilidades** para **razonar** correctamente, **comunicarnos en forma oral y escrita**, **seleccionar**, **comprender** y **utilizar** la **información** requerida, **realizar tareas** siguiendo instrucciones, **realizar**



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

**investigaciones** originales y propositivas que culminen en trabajos de **tesis** o en las páginas de alguna publicación, **generar ideas nuevas**, **razonar** adecuadamente, **trabajar en equipo** de forma organiza y eficiente e identificar y **resolver problemas**. Constituyen en pocas palabras, las **herramientas básicas para el desarrollo de las habilidades permanente para el aprendizaje a lo largo de toda la vida**, en lo que respecta al terreno académico.

Si atendemos a los niveles de conocimiento que pueden lograr nuestros alumnos y estudiantes, es claro que **conocen** muchas cosas, **saben** menos, **comprenden** unas cuantas y **son escasas aquellas que han aprendido de manera profunda**, es decir; de forma consistente, duradera y aprovechable.

Se sabe que durante las primeras cinco horas después de un examen, los alumnos olvidan cerca del 50% de la información y al término de seis horas recuerdan apenas un 13% (Kail: 1984). Es un saber bien sabido, que nuestros alumnos estudian para los exámenes y por esa razón, sus notas suelen ser altas en los registros de calificaciones mientras que su capacidad para aprender y retener lo aprendido es relativamente baja.

Una de las **causas** primeras del **rezago escolar** o de esta **involuntaria simulación del aprendizaje**, radica en la **poca dedicación y apoyo** que en general, se brinda a las **materias instrumentales, es decir; al desarrollo de las habilidades cognitivas**. Dichas **herramientas** están relacionadas con las principales **actividades** que realizan los **alumnos**, para **mejorar** y **optimizar** sus **aprendizajes**. Al carecer de estrategias consistentes, alumnos y estudiantes emplean aquellas que tienen a la mano, particularmente las que les brindó el aprendizaje informal (el repaso o las mnemotecnias, por ejemplo), procedimientos que aplican por igual a los contenidos de la ciencia cuya naturaleza y requerimientos de organización son distintos y por ello resultan poco eficaces.

Dichos **procedimientos**, les impiden **retener, comprender** y **aprender** mejor los **contenidos** de las diferentes **materias**, pues sus acciones no están sustentadas en investigaciones ni en los procesos de validación de ciencia alguna. Son fruto, más bien, de ideas e impresiones personales, por tanto subjetivas e inscritas en la concepción de los hábitos de estudio, orientación no científica y que ha resultado una fallida orientación de la enseñanza.

Las **estrategias de aprendizaje** son **procedimientos que pretenden sistematizar y fundamentar los procesos de construcción del conocimiento por parte de los alumnos, de manera más sólida y permanente**.

Los estudiantes en línea necesitan conocer las **estrategias de aprendizaje**, tener el **conocimiento de las estructuras, procesos y representaciones que realizan mientras aprenden**, la forma en que están **estructurados los contenidos de una disciplina científica**, analizar los **procesos metacognitivos** necesarios para **identificar los conocimientos que debe tener el alumno sobre la forma en que recuerda, organiza la información, comprende y aprende diversos contenidos**, las **dificultades** que puede representar una **tarea**, las **condiciones del aprendiz**, y los **recursos** que le permitirán **mejorar sus conocimientos, el conocimiento y**



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

uso de **estrategias particulares para el aprendizaje de contenidos específicos** y las características que deben poseer los estudiantes para transitar del nivel de **estudiantes novatos** o no estratégicos al de **expertos**.

No cabe duda entonces, que una cosa es saber “qué” y otra saber “cómo”, alumnos y estudiantes deben apropiarse de los contenidos de aprendizaje. Cuando señalamos que no se hacían las cosas necesarias para aprender consistentemente, logramos sostener esta idea señalando que los profesores, pese a ser expertos en sus áreas, dado que regularmente no han recibido una formación específica para la instrucción, encuentran por lo general, problemas para desempeñar su labor con la calidad que se les exige y que los alumnos, a pesar de tener una inteligencia y capacidades notables, tienen problemas para leer adecuadamente, para escribir, para trabajar en equipo, para investigar, para razonar y resolver problemas, que son las actividades básicas donde están implicadas las competencias académicas y profesionales.

Como hemos visto, en la educación presencial, regularmente se sigue unos cuantos y poco articulados principios y no siempre se derivan de ellos, actividades concretas para el logro del aprendizaje.

Aunque se que estas palabras dicen menos de lo que pretendo, para lograr una concepción eficaz de la instrucción y del aprendizaje, es necesario responder con claridad a la pregunta ontológica ¿Qué es el sujeto que aprende? Alguien puede recusar que ya se ha contestado antes a esta cuestión. Es cierto, pero en la práctica, no se han seguido las notas de este reconocimiento y se ha vuelto a parcelar nuestra “esencia”. Se ha dicho que somos seres biológicos, psicológicos y sociales, pero luego se nos ha estudiado solamente como compuestos por una sola de esas dimensiones. Además de que en los últimos 20 años se ha logrado un desarrollo científico notable que nos ha permitido confirmar y descartar ideas previas sobre el aprendizaje y avanzar con paso mas seguro. Si admitimos que somos un sistema complejo que raya a veces en lo paradójico y hasta en lo quimérico, pues somos la única especie que integra una **dimensión teleomática** (la materia), una **teleonómica** (la orgánica) y otra **teleológica** (la intencional), estaríamos obligados a construir una nueva forma de aprender lo cognoscible. Y aunque pueda parecer sólo un recurso de nuestra argumentación, debe quedar asentado que una vez asumido este hecho, estaremos en posibilidad de aprovechar los cerca de 90 principios en que se basa nuestro sistema biosociocognitivoafectivoycontextual.

Dicho en palabras simples, cualquier diseño instruccional, sea éste presencial o a distancia, debería tomar en cuenta cuatro aspectos: 1. Reconocer la “naturaleza” del ser humano y sus diferentes componentes (materiales, genéticos, bioquímicos, neurocognitivos, sociales y contextuales), particularmente su **sistema cognitivo** (pues es la herramienta de la construcción del aprendizaje) su estructura, procesos y representaciones, y los dos principios generales con que opera: **abstracción** y **generalización** (a partir de los cuales se derivan todos los demás, como sensibilidad, adaptabilidad, distintividad, categorización, significado, organización, primacía, recencia, efecto del repaso, consolidación, activación, productividad, olvido,



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

clima, etc.), 2. La naturaleza de **los contenidos disciplinarios** (hechos, conceptos, categorías, proposiciones, procedimientos y heurísticos) que forman la estructura de la ciencia a aprender y 3. **El contexto del aprendizaje** y 4. **Derivar un sistema instruccional** (e incluso curricular) a partir de esta construcción. Entonces estaremos en posibilidad de desarrollar sistemas instruccionales más efectivos y trabajar, en efecto, para lograr la tan ansiada calidad educativa como sinónimo del desarrollo puntual de las competencias del currículo.

Por ello, sería de gran importancia poder **integrar una comunidad internacional que garantice** (organizando, preparando, regulando), **el desarrollo de programas panópticos** (construidos multidisciplinariamente) **partiendo de la planeación y el diseño curricular**, para establecer con justicia y equidad, los criterios y elementos del diseño curricular e instruccional que deberían observar para su implantación. De esta forma, sería necesario dar un paso paralelo y **preparar cuadros de diseñadores curriculares en línea** (con programas de teoría y técnica curricular específicos para la modalidad), especialistas que respondan con los más altos estándares de calidad para la formación de los conocimientos, habilidades, destrezas y conductas del trabajo en línea, particularmente aquellos orientados a formar y **actualizar nuestros conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la modalidad** (como procesos de ayuda, comunicación, lectura, escritura, de investigación, trabajo en equipo, razonamiento y solución de problemas, estrategias instruccionales y de aprendizaje) y por último; **centrar la calidad de la educación en los procesos y estructuras del aprendizaje y en el contexto real de aplicación de los conocimientos.**

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- ANUIES. (2001) *Programa institucional de Tutoría*. 2ª ed. México, Coombs, Philip H. (1978). *La crisis mundial en la educación*. Ediciones Península. 4ª ed, Barcelona.
- Gardner, Howard. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Paidós. Barcelona-Buenos Aires.
- Guevara Niebla, Gilberto et al. (1992) *La catástrofe silenciosa*. FCE. México, CENEVAL.
- OCDE. (2000) *Knowledge and Skills from Life*. First results from PISA 2000. ----- *Repaso a la enseñanza*. 2001.
- SEP - OCDE. (1996) *Reseña de las políticas de Educación Superior en México. Reporte de los examinadores externos*.
- Tenti, Fanfani, Emilio (1993). *La escuela vacía*. UNICEF- Losada.