



Serie *Investigación*

DISEÑO CURRICULAR Y TRANSFORMACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DESDE EXPERIENCIAS CONCRETAS

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Compilador



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS



DISEÑO CURRICULAR Y TRANSFORMACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DESDE EXPERIENCIAS CONCRETAS

“El diseño curricular debe trascender las meras dinámicas de preparación de planes de estudios, para generar transformaciones coherentes con los intereses, las necesidades y las exigencias de cada contexto educativo. Así, el diseño curricular no puede limitarse a ser una propuesta abstracta y lejana a las dinámicas de cada contexto, sino que debe cobrar vida en la transformación de situaciones reales.

En este sentido, el libro plantea lineamientos en torno a las estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales. Al tiempo que establece la alineación curricular como una estrategia para el fortalecimiento de contextos educativos específicos. Se genera una propuesta para hacer diseños curriculares desde y para realidades concretas, asegurando coherencia interna entre los elementos que conforman la experiencia de formación.

Para asegurar esta propuesta, la obra condensa diferentes experiencias de transformación pedagógica y curricular desde múltiples contextos educativos. Se incluyen experiencias desde la formación en el nivel de colegios hasta el seguimiento de sus egresados y la relación con la Universidad. Se trata de una apuesta por romper las dinámicas tradicionales del currículo abstracto y darle vida desde realidades concretas.”



Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda



9 789585 511293

Escuela de Educación

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Carrera 15 No. 74-40. Tels.: (571) 3257500 ext. 2131 - 3220538. Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A-18. Tels.: (575) 4203838 - 4202651. Santa Marta.

Calle 58 No. 68-91. Tel.: (575) 3689417. Barranquilla.

www.usergioarboleda.edu.co



**Juan Sebastián Alejandro
Perilla Granados**

Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado cum laude con minor en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Asesor del Icfes en las pruebas Saber Pro. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular. Ha ocupado cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas. Ha recibido diversos reconocimientos académicos nacionales e internacionales por procesos de innovación educativa. Investigador acreditado ante Colciencias.

Gerente del Convenio 482260 de 2018 suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda.

Correo electrónico:
js.perilla117@gmail.com

El presente libro hace parte de una serie de investigación desarrollada en el marco del Convenio de Asociación 4882260 suscrito en 2018 entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Universidad Sergio Arboleda. El objetivo de estas publicaciones es visibilizar las experiencias de innovación pedagógica y curricular de diferentes contextos educativos distritales, bajo parámetros de rigor y calidad en educación. La Escuela de Educación dirige estas publicaciones bajo el compromiso de hacer de la educación una auténtica herramienta de transformación social. Así, las buenas prácticas docentes deben socializarse a través de productos de investigación, siendo un referente para otros maestros. Los otros títulos de esta serie de libros son los siguientes:

- La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar.
- Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular.
- Aprendizaje basado en Competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto.
- Experiencias de innovación educativa desde investigaciones antiformalistas.
- Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual.

DISEÑO CURRICULAR Y TRANSFORMACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVOS DESDE EXPERIENCIAS CONCRETAS

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

Compilador

Escuela de Educación - Universidad Sergio Arboleda.

Secretaría de Educación del Distrito.

Bogotá, D.C.

2018



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados, compilador – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación ; Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito, 2019.

337 p.

ISBN: 978-958-5511-29-3

DESARROLLO CURRICULAR 2. DESARROLLO EDUCATIVO
3. PLANIFICACIÓN CURRICULAR I. Perilla Granados, Juan
Sebastián Alejandro, comp. II. Título


375.001 ed. 22

Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas

- © Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda
- © Secretaría de Educación del Distrito
- © **Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.**

ISBN: 978-958-5511-29-3

Perilla Granados, Juan Sebastián
Alejandro Camargo, María Fernanda
Murillo Moreno, Walter Giovanni
Acosta, Marco
Barinas Bello, Camilo Andrés
Barriga Chía, Jairo Alberto
Morales, Juan Carlos
Niño Díaz, Stefanni
Rodríguez Gerena, Jessica Natalí
Zambrano, Catherine
Carvajal Alfonso, Alexandra
Cercado, Ivan Mauricio
Rodríguez Jaimés, Fabio Andrés
Rojas, Carlos Germán
Benavides Ocampo, Andrés Felipe
Ramírez Ramírez, Nelson David
González, Viviana
Novoa, Johan
Acevedo Cuadros, Wilson
González, Jhon Alexander
Hoyos Cuartas, Neftalí
Santamaría Valencia, Martha Lucía
Ramos Torres, Sandra Carolina
Galindo Rodríguez, Danny Fernando

 Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).

Este libro tuvo un proceso de arbitraje doble ciego.
Primera edición: diciembre de 2018.

Fondo de Publicaciones de la
Universidad Sergio Arboleda.

El contenido del libro no representa la opinión de
la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad
de los autores.

Edición:

Dirección de Publicaciones Científicas
Deisy Janeth Osorio Gómez
Coordinadora Editorial

Director del Fondo de Publicaciones:
Jaime Arturo Barahona Caicedo
jaime.barahona@usa.edu.co

Corrección de estilo:
Jeison Andrés Cardona Zuluaga

Diseño de Carátula:
Maruja Esther Florez

Diagramación:
Grupo Editarte S.A.S.

Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda
Calle 74 No. 14-14.
Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260.
Bogotá, D.C.

www.usergioarboleda.edu.co

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Secretaría de Educación del Distrito

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación
Claudia Puentes Riaño

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Carlos Reverón Peña

Director de Educación Media
Germán Andrés Urrego Sabogal

2018

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Escuela de Educación

Rector

Rodrigo Noguera Calderón

Vicerrector Académico

Germán Quintero Andrade

Vicerrector de Gestión Académica

José María del Castillo Abella

Decano Escuela de Educación

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

2018

Contenido

Capítulo I

Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales	13
I. Delimitación del contexto educativo desde sus antecedentes directos	15
II. Identificación de intereses, necesidades y exigencias de los diferentes actores del contexto educativo	22
III. Relación de intereses, necesidades y exigencias con los elementos de la experiencia de formación	28
IV. Conclusiones	32

Capítulo II

La alineación curricular como una estrategia para el fortalecimiento de los contextos educativos	41
I. Elementos susceptibles de alineación en el diseño curricular...	43
II. Estrategia de alineación curricular desde afirmaciones, evidencias y tareas.....	54
III. Conclusiones	60

Capítulo III

Procesos curriculares desde y para la educación media	69
I. El macro y meso contexto de la educación media en Bogotá...	70
II. Elementos curriculares para el micro-contexto de la educación media.....	78
III. Conclusiones	85

Capítulo IV

Propuesta de modelo de alineación curricular entre núcleos en la educación media	93
I. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la sistematización.....	96
II. Implementación de la intervención	102
III. Modelo de alineación curricular	104
IV. Conclusiones	111

Capítulo V

Transformaciones curriculares y didácticas de la línea de profundización en comunicación y medios de la IED Álvaro Gómez Hurtado 2012-2018	119
I. Principios investigativos para el abordaje de la experiencia....	123
II. El desarrollo curricular y didáctico de la línea de profundización en comunicación y medios de la IED Álvaro Gómez hurtado.....	130
III. Reconocimiento de las transformaciones curriculares y didácticas a partir de la transversalización de la profundización en comunicación y medios	139
IV. Conclusiones	151

Capítulo VI

Transformaciones curriculares y didácticas en la educación media integral de la IED República Dominicana como sistematización de experiencias pedagógicas.....	159
I. Fundamentos investigativos para la sistematización de experiencias pedagógicas en educación media	162
II. Experiencia pedagógica en inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva desde tecnología e informática	167
III. Experiencia pedagógica de la línea de deporte y salud desde la construcción de un currículo alternativo	177
IV. Experiencia pedagógica de la línea de profundización cisco ..	182

V. Experiencia pedagógica de la línea de profundización en danzas el cuerpo como territorio de expresión	186
VI. Experiencia pedagógica de la línea de profundización comunicación para el desarrollo de competencias socioemocionales	190
VII. Conclusiones	193

Capítulo VII

Sistematización de la experiencia grupo de teatro Guerreros ACT en la IED Álvaro Gómez Hurtado para el reconocimiento de saberes y prácticas asociados a la formación interdisciplinar	201
---	------------

I. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la sistematización del grupo de teatro guerreros ACT (arte, cultura y teatro)	204
II. El grupo de teatro Guerreros ACT: una obra para poner en escena	208
III. Las artes escénicas en formación de saberes interdisciplinarios	212
IV. Conclusiones	224

Capítulo VIII

La Escuela Erótica como proyecto formativo lectoescritor para el fomento de competencias básicas y socioemocionales desde el arte y la estética en la IED Álvaro Gómez Hurtado	231
---	------------

I. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos para la sistematización de la escuela erótica.....	233
II. La Escuela Erótica un proyecto formativo con vida propia ...	241
III. Los saberes y prácticas para la formación de competencias básicas y socioemocionales implícitas en La Escuela Erótica	248
IV. Conclusiones	259

Capítulo IX

Investigación educativa – escenarios de exploración a favor de la construcción de trayectorias de vida para una estrategia de seguimiento a egresados de la IED Sotavento	267
I. Contexto.....	269
II. Marco referencial.....	273
III. Metodología.....	284
IV. Impacto, análisis y discusión de resultados.....	286
V. Conclusiones	293

Capítulo X

La escuela en la universidad y la universidad en la escuela, dos mundos inherentes	301
I. Contexto de análisis desde referentes teóricos	303
II. La práctica pedagógica como micro-contexto para materializar referentes teóricos	320
III. Conclusiones	323

Capítulo XI

Conclusiones en torno al diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas.....	331
--	------------

Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados¹

Los procesos de diseño curricular son el eje transversal de la educación, dado que en el currículo confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación, en él se encuentran los objetivos curriculares y educativos, el enfoque para materializarlos, las estrategias pedagógicas y metodologías, así como los modelos de evaluación para generar mediciones con diferentes propósitos. De esta forma, este es el fundamento de la experiencia de formación, sea o no consciente su proceso de formulación y siempre está vigente en los contextos educativos, aunque en muchas ocasiones no se comprende a cabalidad cómo se llegó a su respectiva enunciación.

De esta forma, el debate recae en cómo hacer la formulación curricular, dado que en muchas ocasiones se generan discursos impuestos que no atienden a las características específicas del contexto en el cual se van a materializar. Esto se debe en parte a que “la investigación del currículo, y gran parte de la investigación educativa, es todavía una actividad especializada en la que traba-

¹ Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Educación, Magíster en Derecho Privado, Especialista en Derecho Comercial y abogado *cum laude* con *minor* en Educación y Estudios Críticos de la Universidad de los Andes. Investigador Asociado acreditado ante Colciencias. Gerente del Convenio 282260 de 2018 suscrito entre la Universidad Sergio Arboleda y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo electrónico: js.perilla117@gmail.com

jan científicos sociales profesionalmente formados, que operan fuera del currículo y del aula en beneficio principalmente de los que están fuera de la escuela y del aula” (MacKernan, 2008, p. 35). En ocasiones estas imposiciones responden a dinámicas estatales, intereses de los focos de poder que sostienen las instituciones, las creencias de las directivas, la intuición de los docentes o los preconceptos infundados de los estudiantes. Cada una de estas concepciones curriculares tiene aciertos y desaciertos, pero en general todas ellas tienden a privilegiar a un actor educativo frente a otro. Así, es posible preguntar ¿cómo consolidar un modelo de diseño curricular que pueda ser implementado en un número plural de contextos educativos diversos asegurando la participación dinámica de los diferentes actores desde sus intereses, necesidades y exigencias?

Frente a esta pregunta pueden existir múltiples hipótesis, pero se adoptará aquella tendiente a plantear un proceso de diseño curricular que se desarrolle un proceso de investigación, en el cual confluyan los diferentes intereses, necesidades y exigencias de quienes aprenden, quienes enseñan, el medio educativo, los expertos curriculares y los expertos disciplinares. De esta consolidación de exigencias se estructuran los objetivos curriculares, para ser materializados en otros elementos pedagógicos que lleven a materializar las finalidades planteadas para la experiencia curricular. Se trata de una hipótesis cercana al eclecticismo reflexivo, donde se han de construir propuestas de formación desde diferentes fuentes de información validadas para asegurar confiabilidad en el resultado final.

Así, el objetivo general que se planteó fue el de consolidar un modelo de diseño curricular que pudiera ser implementado en un número plural de contextos educativos diversos asegurando participación dinámica de los diferentes actores desde sus intereses, necesidades y exigencias. Para esto se propusieron los siguientes objetivos específicos que, articulados entre sí, configuraron la estructura del trabajo: primero, reconocer los criterios que permiten delimitar el contexto educativo desde sus antecedentes directos; segundo, comprender cómo identificar intereses, necesidades y exigencias de los diferentes actores del contexto educativo; y tercero, relacionar los intereses, necesidades y exigencias con los objetivos curriculares como medio articulador de los demás elementos de la experiencia de formación.

Para el desarrollo de esta estructura se utilizaron métodos de investigación cualitativos, adscritos a un enfoque socio crítico. Esto quiere decir que, a través de una revisión documental contextualizada desde la experiencia del autor, es posible consolidar una propuesta de diseño curricular que atienda a la aspiración ecléctica fundamentada en diferentes actores del contexto educativo, para ser aplicada en el amplio campo de los estudios en educación, por esto debe ser complementada con la evaluación de su materialización en cada contexto educativo específico. Así, no se persigue plantear una teoría con aspiración de perfección pedagógica, sino una posibilidad que puede ser ajustada eclécticamente desde cada contexto concreto.

I. Delimitación del contexto educativo desde sus antecedentes directos

Para empezar un proceso de diseño curricular, el encargado de conjugar las propuestas educativas debe estar en la capacidad de reconocer los antecedentes directos en los cuales se encuentra; “una propuesta curricular debe ser fruto de un proceso de investigación, es decir, no puede considerarse como algo impuesto o sin un debido fundamento” (Torres, 2010, p. 14). Es reprochable formular un currículo sin tener plena conciencia de dónde se ubica el mismo desde su historia, tradiciones y costumbres;

En aquellos casos en los que el diseño curricular no responde a un proceso de investigación del contexto en el cual será aplicado, es natural la existencia de una brecha entre lo que se pretende alcanzar desde el currículo y lo que realmente pasa en la práctica. (Perilla, 2016a, p. 73).

Esto se justifica al considerar que no es lo mismo un currículo en un contexto latinoamericano que en uno europeo o un currículo en determinado país respecto de otro (Gimeno, 2007; Schwab, 1970). Tampoco es lo mismo un currículo en las diferentes regiones de un país, porque incluso hay muchos cambios de municipio a municipio, localidad a localidad o barrio a barrio (García, Espinosa, Jiménez y Parra, 2013). Por lo tanto, es fundamental reconocer desde la investigación las características de cada apuesta curricular, para dotarla de rigor y vocación de ser implementada.

En este sentido,

El diseño del currículo es un proceso eminentemente investigativo, tanto de construcción conceptual como de aplicación. De la manera como se lleve a cabo el proceso, dependerán en gran medida el éxito, la calidad y la pertinencia del plan elaborado. El proceso para diseñar el currículo requiere una continua problematización frente a su pertinencia contextual, pedagógica y filosófica, por cuanto el currículo no tiene nunca un término, sino que siempre se hace, crea y significa; su naturaleza no es de llegada sino de camino. (Sarmiento y Tovar, 2007, p. 55).

Pese a esto, un número plural de investigaciones en educación plantea apuestas curriculares con aspiración de generalidad que no son suficientes para efectos de dotar de pleno rigor a la materialización de una experiencia de formación específica; “la influencia de una perspectiva curricular se extiende más allá del currículo oficial mismo, puesto que influye también sobre el proceso de implementación” (Posner, 1999, p. 216). Muchos teóricos del currículo y de la pedagogía, tienden a establecer sus propias concepciones de la educación como una teoría con vocación de aplicarse de manera generalizada.

Escribir sobre temas pedagógicos tiende a ser un ejercicio de alta complejidad, pues no basta con limitarse a formular propuestas teóricas, sino que exige que el autor cuente con experiencias desde contextos específicos. De esta manera, se trascienden las dinámicas relacionadas con la formulación de propuestas con aspiración de corrección y se propende por alcanzar planteamientos fundamentos en contextos específicos que eviten incurrir en generalización. En este sentido, las propuestas que se planteen para la educación deben tener como fundamento situaciones concretas que den cuenta de las necesidades, intereses y exigencias de actores como estudiantes, docentes, administrativos, entre otros sujetos concretos. De lo contrario, se tendrán teorías abstractas cuya pertinencia y efectividad no se encuentra probada. (Perilla, 2017a, p. 15).

No obstante, esta dinámica basada en teorías abstractas (o supuestos de lo que debe ser) es adoptada en muchas ocasiones por las políticas públicas que buscan generar lineamientos para ambientes educativos y al final resultan ser normas ineficaces por la imposibilidad de implementarse concre-

tamente en cada contexto educativo (Pérez, 2016). En muchos ambientes gubernamentales o de dirección educativa se formulan los postulados del deber ser de la educación, contratando asesores aparentemente expertos que plantean sus propias visiones sobre la educación (Arias y Torres, 2014; Altabach, 2006; Gil y Pessoa, 2000). Se generan políticas de lineamientos, contenidos mínimos para las áreas de estudio e incluso dinámicas administrativas de funcionamiento. Sin embargo, la aspiración de generalidad de estas políticas y su poca lectura de cada contexto específico hacen que al momento de llegar a las instituciones educativas no tengan la plena posibilidad de ser implementadas (Arias, 2009; 2014); si no se comprenden las características propias, las políticas educativas pueden desconocer las verdaderas exigencias que han de ser atendidas por la educación. Se evidencia que el desconocimiento de los antecedentes contextuales se da tanto en las investigaciones teóricas como en la formulación de políticas públicas, sugiriendo explicaciones a los niveles cuestionables de calidad en muchos contextos específicos (Bruno, 2007; Grinberg, 2006).

En este sentido, quien se arriesga a consolidar un currículo lo primero que ha de preguntarse es sobre las características de cada lugar en función de los antecedentes que se tienen (Álvarez, 1997; Añorga y Valcárcel, 1996). Estos son fundamentalmente históricos, que vinculan características políticas, económicas, culturales, entre otras. Por lo mismo, el diseñador del currículo debe ser, ante todo, un investigador que tenga la posibilidad de comprender su contexto desde una perspectiva práctica, crítica y objetiva (Hativa, 2000). Conocer los antecedentes históricos dota de un sentido riguroso al diseño curricular, porque se entienden múltiples características arraigadas y se comprende cuál de ellas debe ser transformada para fundamentar una innovación tendiente a beneficiar los procesos de formación que se pretende adelantar.

Para consolidar estos antecedentes se sugiere ver el contexto desde sus propias características, vinculadas a los acontecimientos comunes del contexto que lo enmarca y los desarrollos anteriores que lo inspiraron desde otras latitudes de la historia global; “no puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica” (Stenhouse, 1998, p. 126). En ella se

presenta una relación dinámica que explica, en gran medida, la consolidación de las características de cada conglomerado social, donde unas condiciones contextuales están permeadas por relaciones dinámicas con otros contextos más generales y globales. De esta manera es como se hablará de un micro-contexto, un meso-contexto y un macro-contexto, lo que gráficamente puede entenderse así:

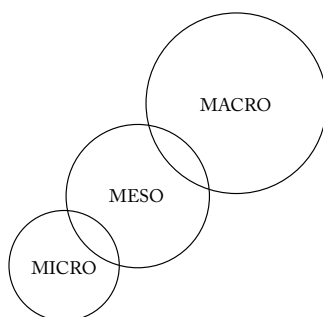


Figura 1.1. Micro, meso y macro contextos en relación. Fuente: elaboración propia.

Esto quiere decir que ningún contexto está aislado de otro, pero tampoco está perfectamente inmerso en otro. Lo que se tienen son relaciones dinámicas entre ellos, que lo justifican en mayor o menor medida; “el currículo debe estar contextualizado en el mundo plural en donde la organización educativa ejerce su influencia, pero al mismo tiempo debe ser universal para que los educandos, agentes activos, no se sientan extraños” (Ortiz, 2014, p. 23). A manera de ejemplo: el diseño curricular de un colegio (micro-curriculum), puede estar enmarcado en las características de la localidad, municipio o la ciudad en la cual se encuentra (meso-curriculum) y estas a su vez se encuentran relacionadas con el departamento, región o país en la cual se encuentren (macro-curriculum). Estas relaciones pueden ser más o menos específicas según la magnitud del currículo a diseñar. La correspondencia entre los contextos no tiene la misma proporción si se trata del diseño curricular de una asignatura concreta de un programa de estudios a si se trata de la política pública de una ciudad, en torno a cierto segmento de la educación. Por lo mismo, depende del criterio informado del diseñador curricular el alcance que se le debe dar a la relación entre contextos.

Se ha de advertir que la gráfica no incluye el micro-contexto dentro del meso-contexto y del macro-contexto, dado que sería un error considerar que todas las características de los diferentes contextos son compartidas. Esta sería una concepción que llevaría a una conclusión errónea en torno al verdadero alcance de una propuesta curricular, pues sería un error pretender aplicar todas las características de un contexto específico a uno general y viceversa; estas son las generalizaciones que se evidenciaban como un error al pretender formular teorías pedagógicas. Siendo así, hay características que se comparten con otros contextos, pero en últimas cada uno tiene sus propias especificidades que exige a quien diseña el currículo generar estrategias de interpretación concretas para cada caso.

Ahora bien, no quiere decir que los contextos se relacionan de forma lineal y solamente en esos tres niveles. Generalmente se habla de esos tres niveles a nivel curricular (Tovar y Sarmiento, 2011), pero es una visión limitada si se considera que incluso para cada estudiante es posible generar una propuesta específica de formación (Lopes, 2006). Así, hay niveles supra e infra respecto de los anteriores, lo cual debe ser construido a medida que se investiguen los antecedentes de cada contexto educativo. No obstante, cada vez es menos común encontrar propuestas curriculares fundadas en la investigación como eje transversal; “un punto crítico para discutir, a propósito del tema central de este artículo, consiste en que, contrario al concepto de currículo integrado, interdisciplinario, holista e investigativo, la investigación se gesta, desarrolla y prospera por fuera del currículo” (Quintero, Munévar y Munévar, 2008, p. 41). Por lo cual, se requiere fortalecer la investigación para la construcción de currículos de manera especial en cuanto a sus antecedentes. Esto se justifica al considerar la posibilidad de que haya contextos con diferentes relaciones a nivel macro y compartan múltiples características a nivel micro (Hewson y Hewson, 1987). Lo cual, a manera de ejemplo variable según cada situación, puede evidenciarse en la Figura 1.2.

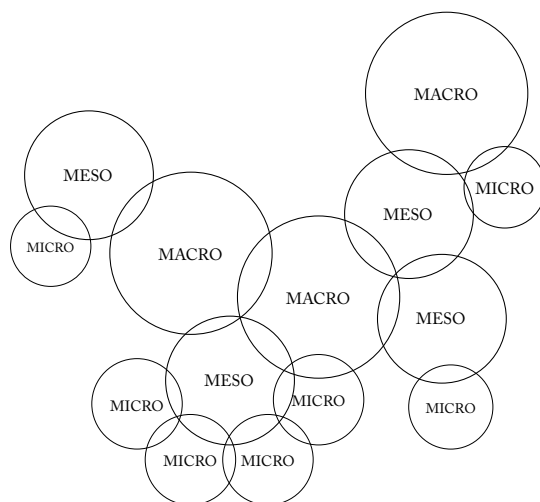


Figura 1.2. Micro, meso y macro contextos en relaciones complejas. Fuente: Elaboración propia.

Si bien se evidencia que pueden existir muchas relaciones de antecedentes entre contextos, se debe asegurar que el estudio de los mismos sea directamente aplicable; “el problema del currículum más sencillo y directamente formulado, es el de relacionar ideas con realidades” (Stenhouse, 1987, p. 14). En ocasiones pueden existir relaciones indirectas que en caso de tomarlas como relevantes llevan a que se desvíe la atención del punto central del estudio y que los elementos identificados generen equívocos en el diseño curricular. Si se pretende, por ejemplo, encontrar los antecedentes del micro-contexto señalado con la letra A (véase la figura 1.3), se han de documentar los demás contextos señalados con la letra B dada la relevancia que tienen entre sí.

le generará un diseño curricular, que comprenda sus antecedentes, con esto tiene mayor vocación de impactar positivamente el contexto en el cual será implementado (Baeza, 2008; Cuevas, 2007), pues su materialización puede generar menores resistencias o falencias que otros que no reconozcan las características específicas a las cuales se verá enfrentado el diseño curricular (Delgado, 2011).

Ahora bien, no sobra advertir que no se trata de una tarea sencilla dada la complejidad investigativa que esto exige. Así, quien pretenda asumir la tarea de diseñar currículos debe desarrollar actividades de investigación permanentes, dotando de rigor al resultado final. No obstante, esta investigación no debe ser meramente documental y encaminada a generar una propuesta teórica, sino una investigación que medie acertadamente métodos cualitativos e investigativos para efectos de asegurar una respuesta directa al contexto que se analiza y no una abstracción teórica sin vocación de ser aplicada. Una vez identificados acertadamente los antecedentes, es posible pasar a analizar los actores que se ubican dentro del contexto al cual se le diseñará el currículo para efectos de comprender la realidad específica desde los intereses, necesidades y exigencias que se presentarán a renglón seguido.

II. Identificación de intereses, necesidades y exigencias de los diferentes actores del contexto educativo

Una vez identificados los antecedentes directamente relacionados con cada contexto, se requiere reconocer la realidad propia del ambiente educativo desde sus actores. La identificación de los actores dota de un enfoque holístico del diseño curricular, dado que quienes viven el currículo cuentan con información fundamental para constituirse en fuentes primarias. Ellos son quienes materializan en la cotidianidad los antecedentes del nivel macro, meso y micro, puesto que son quienes consolidan procesos específicos en el marco de los elementos curriculares. Ubicar a los actores resulta ser un insumo fundamental para que el diseño reconozca lo que se requiere y lo que no se requiere hacer para cada momento específico.

Se trata en este punto de abordar las características específicas que se gestan al interior de cada micro, meso o macro contexto antes delimitados.

Una vez se conocen los antecedentes se tiene la posibilidad de desglosar detalladamente las características internas de cada contexto. Así, los antecedentes pueden corresponder a características externas, mientras que los intereses, necesidades y exigencias de los actores sugieren características internas. La conjugación de ambas permite tener plena conciencia de lo que se pretende alcanzar y de esta manera contribuir efectivamente a la consolidación de un diseño curricular pertinente y reflexivo.

En este sentido, los actores a identificar pueden resumirse en cinco categorías: (1) quienes aprenden; (2) quienes enseñan; (3) el medio educativo; (4) los expertos curriculares; y (5) los expertos disciplinares. Con ellos se hace énfasis en la práctica pedagógica (Delval, 1983; Dewey, 1938; 1978), así como en la rigurosidad investigativa que se ha desarrollado en contextos similares (Lawton, 1975; 1983). Si se genera una recolección de información equilibrada desde cada una de estas cinco fuentes es posible consolidar un cúmulo de información que permite al diseñador curricular generar una propuesta pertinente con vocación de tener mayor aplicación en la práctica. Esto se representa gráficamente como puede observarse en la Figura 1.4:

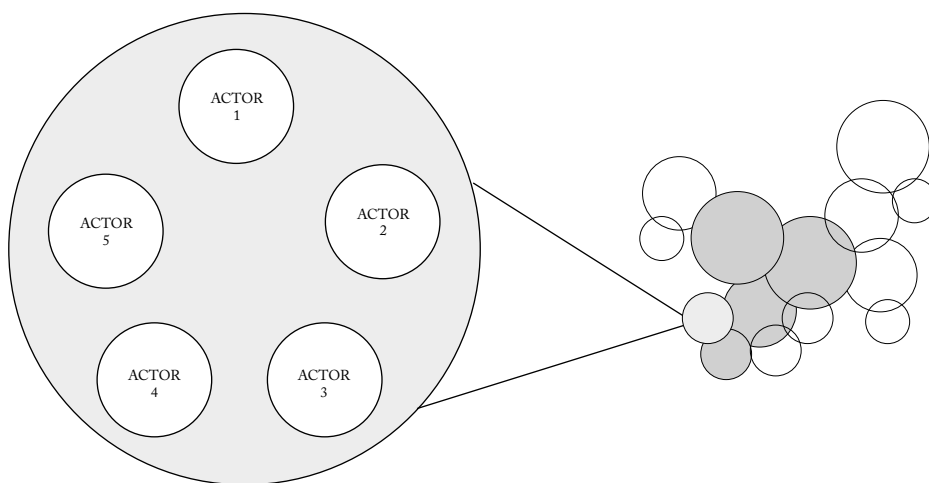


Figura 1.4. Actores de un micro-contexto en relación con los antecedentes. Fuente: elaboración propia.

Se evidencia de esta manera que una vez delimitados los antecedentes de cada contexto, los cuales permiten comprender las características específicas, se procede a consolidar información desde los diferentes actores que interactúan en la cotidianidad del currículo. Tanto los antecedentes como los actores se relacionan de manera dinámica entre sí, para efectos de dotar de sentido al resultado final que alcance el diseñador del currículo; “todo, absolutamente todo, en la escuela educa: lo explícito, lo prescrito, lo nulo, lo oculto (...) todo lo que se haga o se deje de hacer en las instituciones educativas contribuye y obstaculiza el proceso de formación” (Martínez, 2014, p. 39).

Considerar diferentes fuentes de información contribuye a superar los errores comunes del diseño curricular, en el cual se le da protagonismo a uno solo o a algunos pocos actores a través de un proceso desequilibrado de información, el cual puede generar un ciclo vicioso de imposibilidad de materialización de la propuesta curricular diseñada. Así, por ejemplo, si las directivas de una institución diseñan el currículo desde sus propios intereses, puede que los profesores no lo vean plenamente válido y se nieguen a aplicarlo. Por lo mismo, algunos docentes acostumbran a reemplazar ese diseño por uno en el cual primen sus propias necesidades y pretenden llevarlo al aula de clase. Cuando llegan al trabajo con estudiantes se evidencia que ellos no tienen interés en la apuesta generada por el docente, haciendo que se generen desconexiones y, por lo mismo, imposibilidades de plena implementación. Se evidencia así que existen dos apuestas curriculares desde fuentes diferentes, pero que al final ninguna tiene plena implementación dado que se generan rupturas al momento de querer consolidar la propuesta entre actores diferentes.

Pero igual sucedería si el diseño curricular se hace de manera inversa, preguntando a los estudiantes qué desean hacer y con ello concebir una propuesta curricular. Por ejemplo, si en un nivel de educación básica se les pregunta a los estudiantes qué desean hacer en su proceso de formación se pueden tener respuestas como jugar o hacer actividades de esparcimiento todo el día. Si se tomara en cuenta este único interés, no se tendrían en cuenta sus reales necesidades para hacer del proceso de formación una experiencia integral. En consecuencia, los estudiantes todo el día estarían en el patio de juegos desaprovechando otras posibilidades de formación. Pero

si ese interés se conjuga con las necesidades de estudiantes, las exigencias de los profesores, los lineamientos del medio educativo, las propuestas de expertos curriculares y disciplinares, probablemente las clases no se desarrollarían en el aula sino en el patio de juegos, permitiéndoles, a través de metodologías activas, adquirir ciertos conocimientos que han sido considerados como fundamentales para la etapa de formación en que se encuentran quienes aprenden.

Se evidencia de esta manera una delimitación contextual holística, desde un número plural de fuentes que llevan a que la apuesta curricular pueda ser más pertinente y cuente con mayor vocación para ser implementada (Apple, 1993); “la determinación de las necesidades de aprendizaje es indispensable para poder garantizar la calidad de los programas de superación profesional en cualesquiera de sus variantes” (Salas, 2003, p. 26). Esta apuesta se consustancia con la identificación de antecedentes para que se tengan mayores posibilidades de efectividad y se eviten prácticas que no han tenido éxito en situaciones específicas. Se asegura un aporte significativo a la experiencia formativa, desde un proceso de validación propio de procesos investigativos.

Para esto es que se hace especialmente útil implementar estrategias de investigación que no sean meramente teóricas, sino estrategias que puedan relacionar los avances científicos con la práctica. Así, entre otras, se puede considerar la investigación acción como una estrategia valiosa para la construcción de diseños curriculares pertinentes y con posibilidades de asegurar eficacia. La investigación acción facilita la identificación de exigencias propias del contexto, se validan con apuestas teóricas específicas y se generan comportamientos concretos que tengan la posibilidad de fortalecer el proceso formativo. Se trata de un modelo cíclico, que en el marco de unos antecedentes contextuales dotan de rigurosidad a la apuesta curricular y aseguran dinamismo respecto de unos actores que viven la cotidianidad de la formación.

Del proceso de investigación se desprenden intereses, necesidades y exigencias de cada actor que en conjunto pueden generar una propuesta de diseño curricular equilibrada. Se ha de considerar que de los intereses y las necesidades se desprenden las exigencias, generando la fórmula “Intereses

(i) + Necesidades (n) = exigencias (e)”, que en términos más sencillos sería “(i)+(n)=(e)”. Se sugiere de esta forma la importancia de no solo centrarse en aquello que le interesa a cada sujeto sino también en lo que efectivamente necesita para efectos de ver, qué exige cada contexto. La diferencia entre estos elementos puede ser confusa, dado que ni los mismos actores tienen plena conciencia de qué les interesa o qué necesitan (Greca y Moreira, 2000). Por lo mismo se hace fundamental la construcción de instrumentos de recolección de información que estén validados para asegurar confiabilidad en la información que sea obtenida como producto final. Pero en cualquier caso es fundamental asegurar la identificación de estos elementos, pues asegura pertinencia no solo formal sino social.

El diseño curricular y la implantación de cualquier figura docente es uno de los momentos más importantes y complejos, es el proceso de planificación y organización que concibe cómo debe ser el proceso de formación del profesional en el cual se determinan las cualidades a alcanzar por el egresado y de la estructura organizacional del proceso docente, a nivel de la figura docente de que se trate. Siempre está vinculado al encargo social, es decir, a la necesidad de formación o perfeccionamiento para el desarrollo del país, de acuerdo con las características socioeconómicas y culturales de la sociedad. 2 Para satisfacer el encargo social, se parte de la identificación de necesidades de formación, como primer paso en el diseño. (Vidal, Álvarez y Borroto, 2013, p. 175)

En este sentido, la recolección de información se puede realizar a través de entrevistas en los casos en que los sujetos sean muy específicos, grupos focales para grupos más amplios y encuestas para poblaciones mucho más numerosas. Si bien existen múltiples posibilidades de recolección de información, lo importante en cualquiera de estos casos es analizar cada grupo de actores para determinar cuál es la mejor forma de identificar sus intereses y necesidades. Sobre el particular se puede considerar que:

Las técnicas y procedimientos a emplear en el proceso investigativo de determinación de las necesidades de aprendizaje son muy variadas y disímiles, en dependencia de la oportunidad, magnitud, complejidad y el perfil de la investigación. Resulta necesario aclarar que, no siempre la técnica de la que menos se habla es la menos útil, ni de la que más se habla, tampoco siempre resulta ser la más útil. (Salas, 2003, p. 35).

Es por lo mismo, que corresponde a quien asume la tarea de diseñar el currículo, determinar cuáles son los instrumentos de recolección de información más idóneos para identificar necesidades, intereses y exigencias de los actores. Pero en cualquier caso se debe evitar que el diseñador del currículo haga una interpretación propia de los intereses y las necesidades, para que de manera subjetiva valide sus propias preconcepciones (Hammer, 1994; Haney, Czerniak y Lumpe, 1996). Se requiere objetividad en este proceso para así comprender qué es lo que efectivamente se requiere en cada contexto educativo (Salas, 1998; Vilanova, García y Señorino, 2007).

Al conocer que los intereses y necesidades originan las exigencias; la conjugación de las *exigencias de los diferentes actores* sugieren las *exigencias del contexto* que se desea impactar con un diseño curricular. Así, se trata de una relación dinámica de origen de características múltiples que puede ser evidenciada a través del siguiente esquema:

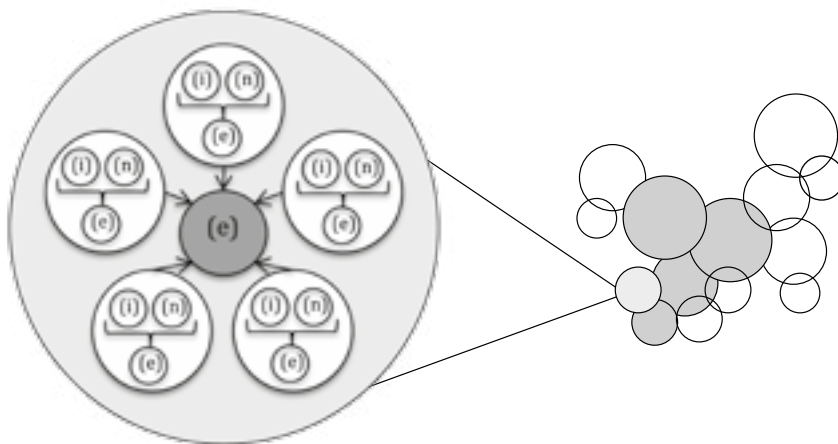


Figura 1.5. Relación de intereses, necesidades y exigencias de los actores de un micro-contexto en relación con los antecedentes. Fuente: elaboración propia.

Así, las exigencias de un contexto provienen de manera conjunta y dinámica de diferentes actores concretos. Si se tienen en cuenta además los antecedentes, se tiene la posibilidad de comprender a qué punto funda-

mental se debe enfocar el diseño curricular, evitando recaer sobre temas innecesarios y desconociendo características específicas que tienen la posibilidad de fortalecer el proceso de implementar efectivamente la propuesta de formación que se pretenda realizar. Estas exigencias identificadas serán el fundamento para consolidar los demás elementos de la experiencia de formación, en especial los objetivos curriculares y educativos que serán el fundamento para establecer los enfoques educativos, las estrategias pedagógicas, las metodologías y las formas de evaluación que se proceden a analizar a continuación.

III. Relación de intereses, necesidades y exigencias con los elementos de la experiencia de formación

Una vez identificados los intereses, las necesidades y las exigencias de cada contexto educativo, se han de considerar como la base fundamental para que el diseño curricular que sea diseñado tenga vocación de utilidad; “los procesos de diseño curricular se deben analizar de forma integral, sin limitar la concepción de currículo a los diseños formales y que muchas veces olvidan a los actores” (Perilla, 2016b, p. 26). Se superan las dinámicas de imposición sobre lo que debe ser la educación, para conjugar participativamente a los diferentes actores para encontrar sentido a la experiencia de formación (Gimeno y Pérez, 1992). Las exigencias son el producto decantado de los intereses y las necesidades, cuya formulación debe asegurar quien diseña el currículo. Las exigencias por sí mismas no se identifican expresamente por parte de los actores, sino que ellos evidencian sus intereses y sus necesidades para que el diseñador del currículo asuma la responsabilidad de conjugar ambos elementos para la formulación de las exigencias.

Luego de que se cuente con las exigencias, son estas las que pueden configurarse en los objetivos que orientarán el proceso de formación y son el derrotero que permite que el proceso formativo no se disperse, y asegura que todos los elementos que se vincularán en la experiencia de formación tienen una intencionalidad hacia un mismo punto.

Todo proceso formativo y todo diseño curricular deben tener un objetivo que los guíe hacia lo que se requiere como relevante. La existencia de

un objetivo permite que el currículo cobre sentido desde cada una de sus particularidades, siendo así necesario que toda experiencia formativa cuente siempre con una meta clara a la cual se debe llegar.

Se propone de esta manera que las exigencias formuladas son las intenciones que debe alcanzar el currículo, es decir, los objetivos. Es por esto que la delimitación del contexto, la recolección de información de manera objetiva y el análisis riguroso del mismo asegura que la experiencia de formación que se diseñe responda a estándares de coherencia permanentemente. La intención del currículo está mediada de esta forma por todos los actores del contexto educativo, siendo más fácil que cada uno de los actores tenga la posibilidad de encontrar sentido de utilidad a su proceso de formación. Quienes diseñan el currículo ya no deberán justificar su propuesta académica desde la importancia que reviste para ellos, sino que se justificará por sí sola desde la utilidad que genera para el contexto. No se trata de una utilidad meramente operativa, sino una utilidad mediada por las realidades de quienes participan en el contexto cotidianamente y el rigor de quienes investigan en áreas directamente aplicables a la propuesta formativa.

Cuando las exigencias se constituyen en objetivos, se ha de considerar que hay interpretaciones diversas sobre el término y niveles diferentes para su real interpretación. Múltiples autores han dedicado sus trabajos académicos en torno a la semántica del término objetivo en contraposición a meta y fin (Bernstein, 2001; Birley, 1972; Cave, 1971; Cremin, 1975). De esta manera, se encuentran múltiples interpretaciones: (i) el fin es el más general de todos, la meta se ubica en un punto medio y el objetivo corresponde a la intención para una actividad concreta; (ii) el objetivo es lo más general, la meta es un punto medio y el fin lo más particular; (iii) otros señalan que objetivo es sinónimo de meta para llegar a un fin; y (iv) incluso ciertas teorías señalan que el objetivo plantea el fin para llegar a la meta. No obstante, se propone superar estas discusiones semánticas para entender que cualquiera sea el término es necesario que el currículo tenga una orientación dada por una formulación de desempeño clara y concreta de lo que se pretende alcanzar. Para efectos prácticos, y superando discusiones criticadas desde su eventual utilidad, se entenderá que esa intención es el objetivo del diseño curricular.

Ese objetivo puede tener dos alcances, uno curricular y otro educativo. El objetivo curricular es el que materializa de forma directa la exigencia del contexto en el cual se recolectó la información de diferentes actores. Se constituye en aquella orientación general que siempre acompaña el contexto educativo y que tiene la vocación de ser ajustado para cada caso de formación concreto. Cuando ese objetivo curricular es ajustado para un contexto concreto se consolida el objetivo educativo, entendido como aquella intención específica para una experiencia de formación concreta. Para comprender esta diferencia teórica es posible analizar un caso: se esperaría que cada institución educativa cuente con una misión, visión o intencionalidad en su Plan Educativo Institucional (o la denominación que se use en cada caso concreto). Sería esperable que todas las actividades de la institución se guíen por aquellos elementos del PEI, caso en el cual el PEI contará con el objetivo curricular, el cual tiene la vocación para permanecer en el tiempo, consolidar procesos de largo alcance y no solamente responderá a particularidades pasajeras. De ese objetivo curricular de la institución, cada profesor tendrá la posibilidad de diseñar sus propias sesiones de clase con intenciones claras. Ese diseño específico corresponde a los objetivos educativos concretamente hablando.

Sería esperable que el objetivo curricular y el objetivo educativo respondan siempre a la conjugación de intereses y necesidades, para generar un proceso de utilidad en la formación superando la lógica de la imposición. Pero debe tratarse de un proceso reflexivo y riguroso, pues “el tomar ideas de todos los expertos, sin realizar una crítica, conduce a un eclecticismo de ‘bote a la basura’, donde las prácticas basadas en hipótesis contradictorias o no válidas se integran en una ‘bolsa de trucos’” (Posner, 1999, p. 4). Cada objetivo rigurosamente construido permitirá que el diseño curricular tenga posibilidad de éxito para los actores a los cuales se dirige, al tiempo que requiere su permanente actualización. Cada formulación curricular exige de una estrategia de actualización permanente, donde no se considere que la primera formulación es la respuesta exacta a cada contexto, sino que se considere que los mismos son cambiantes. Se trata de una posibilidad de leer los contextos desde su propia realidad, para alcanzar logros relevantes de cara a la cotidianidad. Sobre este diseño curricular fundamentado en objetivos Tyler (2013) refiere:

La mayoría de los trabajos formulados por grupos de asignaturas no se detienen a señalar objetivos, así como muchos de ellos tampoco los enumeran específicamente. Casi todos comienzan por definir su concepción del campo propio de la asignatura para indicar luego cómo se la puede emplear con propósitos de educación general. Quienes trabajen en la preparación de un currículo encontrarán que es necesario leer los informes con algún cuidado y extraer de ellos inferencias de muchos enunciados que se refieren a objetivos. (p. 32)

Adviértase que estos objetivos curriculares y educativos dependen del punto desde el cual se evalúe, pues el objetivo curricular para una institución se constituye en educativo en comparación con el objetivo de la Secretaría de Educación específica. A su vez, el objetivo que en un momento fue curricular para la Secretaría de Educación puede ser educativo en relación al objetivo del Ministerio de Educación Nacional. Así que independiente de la denominación, lo que cobra relevancia es que debe existir alineación curricular entre niveles macro y micro del currículo (Addine, 2000). Esa alineación debe fundamentarse en relaciones específicas respecto de la intención que se pretende alcanzar, asegurando mayor pertinencia en caso en que su formulación esté precedida de una lectura rigurosa de cada contexto (Añorga, 1997). Así, se puede evidenciar la relación de las exigencias contextuales con los objetivos en el siguiente diagrama:

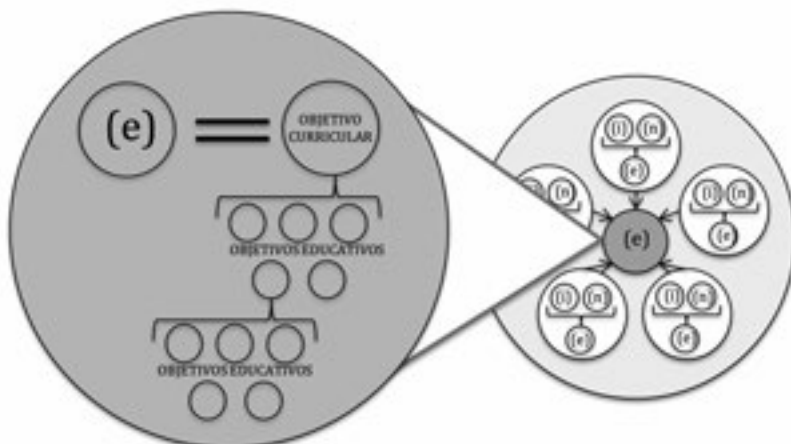


Figura 1.6. La exigencia del contexto como fundamento directo del objetivo curricular y posibilidad de derivación de los objetivos educativos. Fuente: elaboración propia.

Se evidencia de esta forma que las exigencias se constituyen en el objetivo curricular en sí mismo, a partir del cual es posible derivar objetivos educativos concretos. De un objetivo curricular se pueden derivar múltiples objetivos educativos, los cuales al mismo tiempo tienen la posibilidad de constituirse en nuevos objetivos curriculares y generar derivaciones específicas. Este ejercicio depende de la delimitación del contexto que realice quien diseña el currículo, atendiendo a criterios propios según lo que se pretenda alcanzar para cada proceso de formación. En cualquier caso, se recomienda que la delimitación del contexto llegue al punto necesario para consolidar la mejor estrategia de formación, atendiendo en parte a la consolidación de antecedentes analizados en la primera parte.

Y es en este punto donde el diseñador del currículo tiene la posibilidad de empezar a estructurar de manera coherente los demás elementos de formación, a saber: enfoque educativo, estrategias o metodologías pedagógicas y procesos de evaluación. Se evita pensar primero en, qué hacer en el currículo, para centrarse en los fines (¿para qué?) y justificación (¿por qué?) del diseño curricular. He ahí la posibilidad de construir currículos con vocación de utilidad, a partir de la conjugación de exigencias que se constituyen en los objetivos que orientarán las estrategias de formación. Se trata de una apuesta que debe ser analizada desde el contexto concreto en el cual se pretenda aplicar, generando los ajustes concretos que sugiera un proceso consciente y reflexivo de construcción de la propuesta de formación.

IV. Conclusiones

El diseño curricular corresponde a un proceso de construcción que debe trascender las dinámicas de imposición, para asegurar pertinencia desde las características de cada contexto específico. De este modo, antes de diseñar un currículo deben ser identificados los antecedentes del mismo y ellos pueden estar delimitados desde un nivel macro hasta un nivel micro. El nivel macro corresponde a antecedentes de los cuales se derivan un número plural de meso-contextos. Si bien los meso-contextos pueden provenir del mismo macro-contexto, no necesariamente cuentan con las mismas características generales y mucho menos las mismas particularidades. Así, es

fundamental propender por evitar generalizaciones y reconocer con exactitud cuáles características del macro-contexto aplican al meso-contexto.

Una vez delimitado el meso-contexto se evidencia la derivación a partir del mismo de otros micro-contextos, que en cualquier caso corresponden a antecedentes que determinan realidades concretas. Los micro-contextos son múltiples y pueden compartir características con contextos del mismo nivel, pero su diferenciación hace que el diseño curricular pueda encontrar sentido de utilidad para actores específicos. Y es en el micro-contexto desde donde es posible identificar actores concretos para diseñar un proceso de formación. Esos actores constituyen la cotidianidad que se materializa de forma permanente en acciones concretas, de quienes se ha de comprender la información fundamental para efectos de construir la mejor propuesta curricular desde y para ellos.

Estos actores de los micro-contextos educativos pueden ser delimitados desde cinco categorías fundamentales, a saber: (i) quienes aprenden, en la mayoría de contextos llamados estudiantes; (ii) quienes enseñan, en la mayoría de los contextos llamados profesores; (iii) el medio educativo, que comprende en sí mismo un número plural de fuentes de información que han de ser seleccionadas rigurosamente; (iv) los expertos disciplinares del área de formación de la cual se trate; y (v) los expertos curriculares que han propuesto teorías o prácticas fundamentadas en contextos análogos al cual se dirige el diseño curricular. Cada uno de ellos ha de ser identificado por el diseñador del currículo, al tiempo que identificados sus intereses y necesidades frente al proceso de formación.

De los intereses y las necesidades surgen las exigencias, como el resultado de aquello que requiere el micro-contexto desde el diseño curricular. Eso que requiere el contexto se constituye en una finalidad a alcanzar, que para efectos prácticos se consolida en el término objetivos. De esta forma, cada currículo debe estar estructurado en objetivos que se desprenden directamente de la lectura del contexto para el cual se dirige la experiencia de formación. Estos objetivos pueden ser de dos niveles, donde el más general es el curricular y el más específico es el educativo.

El objetivo curricular representa una intención que en sí misma contiene la posibilidad de derivar objetivos educativos para situaciones concretas. Otra vez este nivel de generalidad depende de la delimitación que el diseñador del currículo haga de su contexto, impidiendo que sean respuestas exactas, pero sugiriendo una posibilidad amplia de derivaciones. Establecidos de manera consciente y rigurosa los objetivos, se puede dotar de coherencia los demás elementos educativos. Entre esos elementos educativos puede estar el enfoque, las estrategias pedagógicas y los procesos de evaluación. Se evita de esta manera empezar el diseño curricular desde la perspectiva de qué hacer, para centrarse en un para qué encaminado a dotar de utilidad la formación. Es una propuesta que ha de ser validada desde diferentes contextos, pero que a pesar de sus derivaciones específicas en esencia pretende que el diseño curricular sea una auténtica construcción social; “el reto está planteado, es hora de asumirlo y materializarlo” (Perilla, 2017b, p. 28).

Referencias

- Addine, F. (2000). *Diseño curricular*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Altabach, P. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Boston: Boston College CIHE.
- Álvarez, R. M. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana: Ediciones Academia.
- Añorga, J. (1997). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular de maestrías y doctorados: hacia una propuesta avanzada*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Añorga, J. y Valcárcel, N. (1996). *Aproximaciones Metodológicas al diseño curricular de maestrías y diplomados: hacia una propuesta avanzada*. La Habana: ISPEJV.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Arias, D. (2009). Políticas públicas y crisis de la pedagogía en Colombia. *Nodos y Nudos*, 26(3), 68-80.
- Arias, D. (2014). ¿Qué cambia la educación? Políticas públicas y condiciones de los cambios educativos. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Arias, D. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, 67, 47-65. doi: <http://doi.org/10.17227/0120391.67r-ce47.65>
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206. doi: <http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Birley, D. (1972). *Planning and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- Bruno, L. (2007). Educación y Poder. En M. Feldfeber y D. Andrade, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 91-109). Buenos Aires: Noveduc.
- Cave, R. (1971). *An introduction to curriculum development*. Londres: Ward Look Educational.
- Cremin, L. A. (1975). Curriculum-making in the United States. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Cuevas, L. (2007). El Programa de Desarrollo Curricular. La experiencia en el diseño y desarrollo de planes de estudio por competencias profesionales en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 63-72.
- Delgado, C. (2011). Transdisciplina, currícula universitaria e investigación. En J. García, J. Betancourt, y F. Martínez (Coords.), *Transdisciplina y desarrollo humano* (pp. 132-151). Estado de Tabasco: Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud de la Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.
- Delval, J. (1983). *Creer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. y Parra, J. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, DeJusticia.
- Gil, D. y Pessoa, A. (2000). Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química*, 11(2), 244-251. doi: <http://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2000.2.66460>
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- Greca, I. M. y Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal on Science Education*, 22(1), 1-11. doi: <http://doi.org/10.1080/095006900289976>
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 6, 67-87.
- Hammer, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. *Cognition and Instruction*, 12(2), 151-183. doi: http://doi.org/10.1207/s1532690xc1202_4
- Haney, J.J., Czerniak, C. y Lumpe, A. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199611\)33:9%3C971::AID-TEA2%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199611)33:9%3C971::AID-TEA2%3E3.0.CO;2-S)
- Hativa, N. (2000). Teacher thinking, belief, and knowledge in higher education: An introduction. *Instructional Science*, 28(5/6), 331-334. doi: <http://doi.org/10.1023/A:1026522620526>
- Hewson, P. y Hewson, M. (1987). Science teacher's conceptions of teaching: Implications for the teacher education. *International Journal of Science Education*, 9(4), 425-440. doi: <http://doi.org/10.1080/0950069870090401>
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and curriculum planning*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Lopes, A.C. (2006). Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 619-635. doi: <http://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300006>
- Martínez, J. (2014). El currículo oculto y sus implicaciones en la formación moral y ciudadana de los estudiantes. En C. C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 39-51). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.

- Ortíz, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pérez, H. (2016). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. *Universitas humanística*, 83, 247-273. doi: <http://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.padp>
- Perilla Granados, J. S. A. (2016a). La cultura de la investigación como fundamento de diseño curricular. En M. H. Arana Ercilla y V. H. Ibarra Argoty (Comps.), *Cultura de la investigación y gestión educativa: experiencia desde tres universidades colombianas* (pp. 69-91). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.
- Perilla Granados, J.S.A. (2016b). Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho. En J.S.A. Perilla Granados (Coord.), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-41). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: <http://doi.org/10.22518/9789588987026>
- Perilla Granados, J.S.A. (2017a). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. doi: <http://doi.org/10.22518/9789588987187>
- Perilla Granados, J. S. A. (2017b). *Derecho de Sucesiones* (2.^a Ed.). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Posner, G. (1999). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Quintero, J., Munévar, R. y Munévar, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educ.Educ.*, 11(1), 31-42.
- Salas, R. (1998). La evaluación en la Educación Superior Contemporánea. *Biblioteca de Medicina*, 24, 141-165.
- Salas, R. (2003). La identificación de necesidades de aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 17(1), 25-38.
- Sarmiento, P. y Tovar, M.C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4), 54-63.

- Schwab, J. (1970). *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tovar, M. C. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517.
- Torres, G. (2010). Currículo y evaluación. *El Currículo*, 15.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Vidal, M., Álvarez, M., y Borroto, R. (2013). Investigación-acción en el diseño e implantación de la carrera de Sistemas de Información en Salud. *Educación Médica Superior*, 27(2), 173-184.
- Vilanova, S., García, M., y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.