



## De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de educación superior

### From Traditional Training to the Mediation Learning Process in Higher Education Curriculum

Leyda Alviárez\*, Hau Fung Moy Kwan\*\* y Ali Carrillo\*\*\*

#### Resumen

La evolución de la educación formal ha estado signada por parámetros funcionales que van, desde los tradicionales modelos curriculares conductivo – cognoscitivos, hasta el desarrollo de la mediación del aprendizaje en base a las competencias desarrolladas por los alumnos; en la búsqueda de su autorrealización y la autogestión del aprendizaje. En la actual sociedad del conocimiento, y en especial en las instituciones de educación superior, aún se debate constantemente acerca del rumbo que debe seguir tal proceso de aprendizaje, debe colegirse que, quienes están comprometidos con la educación requieren ser conscientes de su labor, la cual va más allá de la mera transmisión de contenidos, y que es responsabilidad de todos los actores institucionales desde cada una de las disciplinas, guiar al alumno en el desarrollo de sus habilidades y estrategias para fomentar la autonomía en su formación y en la construcción del conocimiento.

**Palabras clave:** Modelo curricular, mediación del aprendizaje, competencias, construcción del conocimiento.

Recibido: Mayo 2009 • Aceptado: Julio 2009

\* Dra. en Ciencias de la Educación de la URBE, Magíster Scieniarium en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje de La Universidad del Zulia, Profesora de la Facultad Experimental de Ciencias de La Universidad del Zulia.  
E-mail: lalviarez@hotmail.com

\*\* Dra. en Ciencias de la Educación de la URBE, Ingeniera Eléctrica. Profesora de la Universidad Rafael Belloso Chacín y de la Universidad del Zulia, Facultad de Ingeniería. E-mail: amucita@yahoo.com

\*\*\*Dr. en Ciencias de la Educación de la URBE. Ingeniero Eléctrico. Profesor de la Universidad Experimental Rafael María Baralt y en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerza Armada. E-mail: alicarrillo@cantv.net

## **Abstract**

The evolution of formal education has been characterized by functional parameters ranging from the traditional curriculum model-conductive to the development of cognitive mediation of learning based on the skills developed by students in search of self learning. Because in today's knowledge society, especially in institutions of higher education is still debate about the direction that should continue this process of learning to colleagues that those committed to education need to be aware of their work, which goes beyond the mere transmission of content, and is responsible for all institutional actors in each of the disciplines, to guide students in developing their skills and strategies that allow autonomy in their formation and in the knowledge construction.

**Key words:** Model curriculum, mediation of learning, competences, knowledge construction.

## **Realidad, Ciencia y Currículo**

*“Los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error...”*  
*Edgar Morin (2000)*

Se concibe la realidad como un conjunto de objetos, fenómenos y procesos que se encuentran en relación y dependencia mutuas conformando una totalidad en continuo movimiento y cambio. En ella, el hombre participa aprehendiendo, procesando y transformando, conformando a la vez el conocimiento.

Ese conocimiento, como representación mental de los aspectos y relaciones esenciales de la realidad, se caracteriza por ser dinámico y estar en continuo ajuste y transformación en razón de la naturaleza de la situación que intenta describir, explicar y controlar. La necesidad del hombre por comprender y dominar los escenarios de su contexto es inmanente a su propia esencia, sin embargo el conocimiento científico se presenta como un producto tardío de su actividad creadora.

Cabe destacar que la definición de la ciencia involucra el proceso de elaboración de conocimientos y el sistema de conocimientos en desarrollo obtenidos mediante procedimientos teóricos-metodológicos y técnicos. Su función principal es describir, explicar y prever los eventos de la realidad en la cual está inmerso. Tales procesos y productos son susceptibles de verificación y/o demostración a través de la práctica científico-social y permiten al hombre controlar y transformar su entorno en beneficio de la sociedad.

Es un hecho comprobado que la ciencia necesita apoyarse en las cimentadas zonas de la realidad para buscar las soluciones más pertinentes a las necesidades del hombre. Ahora bien, así como la ciencia ha de responder a la naturaleza y peculiaridad de esa realidad que ella estudia en el ámbito educativo, la organización

de tales conocimientos ha de estar plasmada en el currículo, el cual a su vez, ha de atender la complejidad y naturaleza de los ambientes de aprendizaje.

En tal sentido, el modelo curricular debe reflejar la estructura y organización natural e interna del conocimiento y, en un esfuerzo sintético captar su unidad, complejidad y generalidad universal para descender a sus instancias diversas, simples, particulares y específicas sin perder su perspectiva global, totalizadora e integradora. La gran incidencia que tiene el hecho de relacionar la ciencia con las necesidades y problemas sociales ha permitido repensar y reflexionar sobre la importancia y relevancia que subyace en el currículo educativo.

## Modelos de Currículo

*“Si algo que desconoces se te pone en frente es para que lo aprendas primero y le temas luego si es necesario”.*

*Javier Padrón*

*“Los diferentes planteamientos teóricos tienen, cada uno, su particular debilidad hacia fuentes de errores y ningún planteamiento puede pretender monopolizar la búsqueda de la verdad”.*

*Josef Karabel*

Los diseños curriculares han ido transformándose de acuerdo a las posturas y corrientes filosófica, psicológica, pedagógica y epistemológica que han evolucionado en las sociedades en los distintos momentos históricos. Las diferentes teorías que han definido el aprendizaje reflejan dicho pensamiento filosófico imperante de la época, aún con sus limitantes.

Tal cambio conceptual de pensamiento en las concepciones del currículo, implica un cambio paradigmático. De allí que, el primer epígrafe introductorio lleva a considerar que no hay que ser renuentes y temerles a los cambios y transformaciones a primera vista. Si bien es cierto, cuando se habla de cambio de paradigma, en función del modo de producción del conocimiento y del aprendizaje, la discusión se centra en el rechazo y el escepticismo a-priori. Según Wagensberg (1985) cuando se produce un cambio de paradigma, todos los sistemas se oponen ya que estos tienden a perpetuar su status y contradicen el cambio. En tal sentido, se puede palpar que las disciplinas científicas, las corrientes políticas, filosóficas y educativas reflejan esta oposición inicial; es por ello que se hace tan difícil modificar el status imperante e introducir nuevos cambios en cualquier sistema.

No obstante, cuando surge una nueva postura o paradigma, ésta otorga nuevas perspectivas y ofrece otras respuestas, en todo sentido social y en especial, al proceso educativo. Pero, tal como lo indica el segundo epígrafe, todo paradigma de por sí presenta falencias y fisuras, de allí que no es factible adherirse exclusivamente a una u otra tendencia. Es más bien buscar la opción o postura complementaria para no caer en un ‘eclecticismo vergonzante’ al que alude Lanz (1999:10) por comodidad. Se corre el riesgo de caer en eclecticismos pueriles

*De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje  
en los currículos de educación superior*

que, por momentos, atienden de manera satisfactoria problemas prácticos en el campo curricular, pero que en el largo plazo obstaculizan el desarrollo de otras perspectivas o líneas más sólidas de investigación e intervención educativa.

Cabe considerar que las concepciones teóricas del currículo están enmarcadas en las representaciones del conocimiento, la concepción de la vida, de la naturaleza y del ser humano, de la época. Por lo tanto, la evolución histórica curricular está implícita en esos cambios paradigmáticos y puede ser delimitada desde la aparición de los modelos curriculares tradicionales, basados en el cognoscitivismo, el constructivismo psicopedagógico y los enfocados en la formación profesional a través de la práctica, hasta llegar a los currículos diseñados por competencias.

## **Modelos Curriculares Tradicionales**

*“Y también mis profesores, el maestro de música y el doctor en filosofía, estaban resueltos, cada uno de ellos, a que yo no fuera sino el reflejo de su propio rostro en el espejo”.*

**Gibran Khalil**

Entre los llamados modelos curriculares tradicionales se encuentra el modelo conductista, en el cual subyace la concepción del conductismo que enfoca el supuesto de que la enseñanza consiste en proporcionar sólo contenidos, en depositar información con un excesivo y pormenorizado arreglo instruccional, la cual deberá ser adquirida por el estudiante. Según los defensores de la teoría conductista, entre los cuales puede mencionarse a Flórez (1999), el currículo se traduce como un plan de asignaturas con estructuración horizontal y vertical que reflejan una concepción mecanicista del aprendizaje, la enseñanza por repetición e individualizada, que permite la fragmentación y desvinculación del conocimiento.

En otras palabras, el currículo conductista se centra en la fijación y control de objetivos instruccionales y la adquisición de conocimientos a través de conductas observables; por lo que puede decirse que busca la tecnificación de la enseñanza con el propósito de moldear la conducta técnico-productiva y optimizar la enseñanza transmisionista. El modelo diseñado bajo la influencia del conductismo le otorga al alumno un carácter pasivo pues éste sólo responde a estímulos ambientales; el maestro, por su parte, es un ejecutor de instrucciones y en él recae la responsabilidad de controlar el ambiente de aprendizaje.

Esta corriente conductista tuvo una buena acogida en su época y logró un impacto relevante en muchas áreas del saber; tan grande fue su influencia que se fortaleció con el crecimiento del movimiento neoconductista que se expresó con la aparición del currículo experiencial y el sistémico.

El currículo experiencial abarca no sólo lo que debe aprender el estudiante en un sentido formal, sino también los pensamientos, sentimientos y experiencias de los estudiantes; por ende, se basa en el razonamiento (educación de la mente) y el empirismo (educación de los sentidos). Asimismo, de acuerdo a Posner (2005), se

subraya que el aprendizaje surge directamente de la experiencia, de cómo las impresiones de los sentidos del mundo externo “escriben” en la mente del individuo.

Este currículo experiencial debe promover el desarrollo de la inteligencia, las habilidades sociales y el crecimiento saludable de la experiencia individual. Si se quiere, la enseñanza entonces, se visualiza de manera más funcional con la experiencia de los estudiantes que repetitiva; es menos fabricada y artificial y más utilitaria y real en pro del crecimiento y formación de mejores ciudadanos.

Por otro lado, el currículo sistémico, de acuerdo al autor que se analiza, se contrapone un poco a las concepciones reduccionista en el sentido de que tiene una visión más integradora de elementos y partes. El enfoque sistémico procura dar mayor racionalidad al proceso de transmisión de los contenidos, capaz de minimizar las interferencias subjetivas. Sus lineamientos son estructuralistas porque privilegian el aprendizaje asociado con las tendencias de imitación, repetición, memorización y la práctica mecánica y descontextualizada, aún cuando, el entorno es tomado en consideración.

En todas estas perspectivas curriculares tradicionales, basados en el conductismo positivista, recae la posición psicológica que concibe al aprendizaje como producto puesto que la evaluación de los aprendizajes se compone de ejercicios centrados en los resultados y son de carácter reproductivo porque dejan de lado el análisis y el razonamiento. Los programas son de tipo lineal, basados en productos, dirigidos al logro de conductas observables, centrados en el profesor, los materiales, las lecciones cuidadosamente estructuradas y secuenciadas.

Estos currículos tradicionales fueron adoptados por algún tiempo y aún persiste en algunas aulas de clase ya que tienen cierto éxito en la práctica, cuando se trata de casos que requieren desarrollar estructuras simples a través de la repetición y memorización (por ejemplo, en la enseñanza de las reglas verbales de los idiomas). No puede afirmarse entonces, que a través del conductismo no se logra el aprendizaje ya que el mismo se da de diferentes formas, bien sea por las experiencias, por las conductas, por la práctica. Ese tipo de aprendizaje es provechoso si no se es tan rígido con la normativa; aún cuando resulta inadecuado para ciertos aprendizajes ya que no permite la transferencia, pero ha funcionado, en algunos casos, a través de una formación rígida, pero que ha ido evolucionando al ritmo de los surgimientos de nuevas teorías y tendencias.

Ha sido tan notoria la tendencia conductista que sobre esta recae el surgimiento y fortalecimiento de los métodos de la observación y la experimentación; fases del método científico principales para toda investigación. Sin embargo, allí radica su debilidad; en ser totalmente empírica-inductiva, ya que estos tipos de currículo tienen su falla en no tomar en consideración el papel de los procesos cognitivos del individuo; es decir, no refleja ninguno de los rasgos que humanizan el proceso de aprendizaje, por lo que es una concepción totalmente antagónica a los principios del constructivismo pedagógico. El papel pasivo del estudiante y la linealidad del proceso de aprendizaje generaron duras críticas permitiendo el surgimiento de otras tendencias curriculares en el campo educa-

*De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior*

tivo, como son las cognoscitivistas y constructivistas. Sin embargo, se debe denotar, tal como lo expresa Camacho (2000) que “los cambios presentes son semillas sembradas en el pasado”.

## **Modelos Cognitivos / Constructivistas**

*“Nunca se sabe de antemano como alguien llegará a aprender  
(...) por medio de qué encuentro se llega a ser filósofo, en qué  
diccionarios se aprende a pensar”.*  
**G. Deleuze**

*“Ver trabajar a todos es más bello que ver pensar a uno”*  
**José Martí**

A diferencia de los modelos curriculares basados en el conductismo, los diseños curriculares basados en la noción cognoscitivista / constructivista se apoyan en una perspectiva racionalista de la construcción del conocimiento y surgen del seno de la Psicología Cognitiva. Aún cuando se aceptan los procesos de adquisición y la facultad innata del ser humano, no es posible ignorar los procesos conscientes del individuo. Esta nueva visión curricular deja de lado la noción de currículo como curso de estudio y da paso al de curso de vida; es decir, como conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución educativa.

Los modelos cognitivos / constructivistas se centran en los procesos de construcción de significado, comprensión, conocimiento e intentan comprender los principios de funcionamiento y organización, los niveles de cognición, de significado, que subyacen, dando origen a las manifestaciones lingüísticas. Estos diseños curriculares destacan la relevancia de los contenidos con procesos de investigación y solución de problemas orientados, en los que el docente y los alumnos derivan métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. En consecuencia, estos tipos de currículos intentan inducir en los estudiantes a construir el conocimiento a través de aprendizajes significativos, por lo que permite desarrollar en el individuo las capacidades de comprensión, análisis e investigación, rechazando abiertamente un currículo enciclopedista.

El cognitivismo y luego el constructivismo han sido los dos enfoques y propuestas psicológicas con las que se dispuso otra concepción para aprender: esta vez desde quien aprende y no desde fuera, como un proceso activo interno a la persona. Bajo estos enfoques, el currículo se caracteriza por el carácter flexible, integral, realista, adaptable y global de la enseñanza, en contraposición con la fragmentación del conocimiento, la atomización del aprendizaje y la separación entre la instrucción y la sociedad.

En relación con la perspectiva cognoscitiva, se recalca el entendimiento de conceptos y teorías en diferentes temas y habilidades del conocimiento en general. La teoría cognoscitiva configura el aprendizaje como un proceso de construcción personal de significado, donde la información disponible es asimilada por el

sujeto que aprende, para construir nuevo conocimiento. Esta visión concibe el aprendizaje como el tener estructuras de información y procesos que reconozcan y construyan patrones de símbolos, con el fin de comprender conceptos y mostrar habilidades generales, tales como el razonamiento, la resolución de problemas y el uso y comprensión del lenguaje.

Al efecto, Gardner (1987, citado por Rodríguez, 1994) refiere a la ciencia cognoscitiva como una respuesta a preguntas acumuladas por largo tiempo y relacionadas con la naturaleza del conocimiento, sus componentes, fuentes, desarrollo y despliegue. Así, el cognoscitivismo se nutre de una perspectiva multidisciplinaria (psicología, filosofía, lingüística, inteligencia artificial, antropología o neurociencias) y aborda temas e intereses propios de la epistemología.

Puede resumirse como idea central del cognoscitivismo, que el estudiante es un organismo activo que manipula y elabora estímulos físicos y símbolos para construir su entendimiento del mundo. Por su lado, el constructivismo parte de un consenso bastante establecido en relación con el carácter activo del aprendizaje, que lo concibe como una construcción personal, producto no sólo del que aprende sino también de los agentes culturales, piezas claves en este proceso. Con base en ello, la mediación del aprendizaje deberá promover alumnos con la capacidad, de acuerdo a lo planteado por Morales (2005) para asumir la responsabilidad de su aprendizaje y de evaluar su crecimiento.

Desde la perspectiva del constructivismo, el aprendizaje se comprende como un proceso autocontrolado, al resolver conflictos cognoscitivos interiores patentes mediante la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión. El marco de referencia de estos dos enfoques, de acuerdo a Flórez (1994), se toma principalmente de los aportes de: la teoría genética de Jean Piaget, la psicología cultural de Michael Cole, la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel, la de las inteligencias múltiples de Gardner, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, las redes conceptuales de Novak, la asimilación de Mayer, los esquemas inspirados en el enfoque del procesamiento humano de información, y la teoría instruccional de información de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

Para el caso del aspecto curricular, la concepción constructivista del aprendizaje se centra en la actividad mental del alumno, en la construcción de los procesos de desarrollo promovidos en la educación. En esta orientación, la intervención didáctica consiste en crear las condiciones adecuadas para que, en la medida de lo posible, los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean correctos y profundos, a través de la experiencia práctica, el desarrollo de proyectos o la flexibilidad en situaciones concretas de aprendizaje. Lo anterior ubica esta postura curricular como una de las más complejas, en el criterio de Álvarez (2001), donde se destierran las asignaturas y los objetivos instruccionales *per se*. Si se quiere formar individuos activos, autónomos, reflexivos y responsables de su propio aprendizaje, las actividades por plantear deben fomentar estas cualidades mediante tareas auténticas de desempeño y aspectos que impliquen poner en juego el razonamiento, la creatividad, la solución de problemas, el hacer conexiones y transferencias, la colaboración.

*De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior*

A modo de síntesis, las características esenciales de los modelos constructivistas se resumen en una cita explicativa de Flórez (1994), en la cual indica que el currículo parte del conocimiento previo que posee el estudiante; a la vez, prevé el cambio conceptual que se espera del mismo en el proceso de construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental; confronta tales conocimientos previos con el nuevo concepto que se enseña; aplica ese nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros, con el fin de generalizar su transferencia; el currículo establece objetivos desarrolladores, que ofrecen metas amplias y sirven de guía para estructurar los contenidos y las experiencias que deben ser explotadas.

Debe inferirse de lo planteado que los diferentes procesos de aprendizaje que se producen en una visión cognoscitiva / constructivista demandan también distintas formas de evaluación acordes con esta visión. Si la teoría cognoscitiva afirma que el conocimiento es construido gracias a un proceso para crear significados personales a partir de la nueva información y del conocimiento previo, esto implica que la evaluación estimula la discusión de nuevas ideas, el pensamiento divergente, múltiples modos de expresión, habilidades de pensamiento crítico, la capacidad de relacionar la nueva información con la experiencia personal y la aplicación de información a situaciones nuevas.

Es importante destacar que la teoría cognoscitiva sostiene que el aprendizaje no es lineal y no es adquirido mediante un ensamblaje simple de piezas, por lo que el currículo cognoscitivo enfatiza tanto en la importancia de los procesos como en la de los productos, aspecto que se le ha llamado la evaluación del rendimiento extendido o formativo.

Asimismo, debe indicarse que una de las fuertes críticas que recibe la visión constructivista es que es muy difícil, pero no imposible, llegar a la práctica real de la construcción de ese aprendizaje significativo, ya que se requiere un considerable esfuerzo de principios didácticos para inducir el aprendizaje y facilitar la comprensión de conceptos generales por parte de los estudiantes.

También, según Flórez (1994), se encuentran limitaciones (teóricas y prácticas) en los estudiantes, sobre todo cuando se trabaja en actividades o ejercicios nuevos dentro de una comunidad, o en prácticas de una comunidad diferente, ya que los estudiantes requieren habilidades sociales y cognitivas de alto nivel. De ahí el hecho que se debe acentuar el énfasis en el desarrollo, no sólo en la solución de problemas, sino en su formulación. Se considera de vital importancia entonces que al estudiante se le brinden oportunidades de participación, tanto en la formulación, como en la solución y en la evaluación de problemas situacionales.

De igual manera, en lo que se refiere al aspecto de la motivación, se dice que desde cualquier punto de vista, la del estudiante es fundamental para el logro de aprendizajes significativos, ya que la motivación deviene de la incorporación del individuo en las actividades o prácticas de una comunidad, en el transcurso de las cuales él aporta de manera significativa. Sin embargo, no debe obviarse que para obtener un aprendizaje efectivo, el estudiante debe estar también comprometido

en forma intrínseca, como participante de la comunidad, aspecto que no se considera en el día a día del quehacer didáctico.

De allí que la participación de los estudiantes en las prácticas o actividades en ambientes de aprendizaje es muy relevante bajo este enfoque, por lo tanto, debe hacerse extensiva a las actividades de evaluación. Con este enfoque es de fácil acogida la evaluación formativa, sin obviar la sumativa como segunda opción. Sin embargo, la evaluación se convierte en un instrumento de doble consecuencia, ya que a pesar de que esta debe fundamentarse dentro del proceso de aprendizaje, donde el estudiante participa de forma activa creando interrogantes y construyendo respuestas, las mismas son evaluadas en función de las respuestas fijas, ya existentes que se suman, según la participación del estudiante en la resolución de problemas, los cuales según el constructivismo deben estar basados en casos con toda la incertidumbre y complejidad de la vida real.

### **Currículo basado en la praxis y competencias**

*“El trabajo que un hombre desconocido ha hecho es como un arroyo de agua que corre oculto en el subsuelo haciendo verde la tierra”.*

*Thomas Carlyle*

*“Entonces llegamos a un lugar donde vimos a un hombre dibujando su sombra en la arena. Grandes olas venían y borraban el dibujo. Pero él volvía a empezar una y otra vez”.*

*Gibran Khalil*

Las imágenes de las olas que vienen y van, borrando las huellas en la arena, puede ser utilizada como metáfora de los cambios ocurridos en los modelos curriculares que han trazado la historia del proceso de aprendizaje. Estos han aparecido y se han sucedido en grandes oleadas, determinadas no sólo por los cambios en las teorías psicológicas, pedagógicas, sino por las tendencias imperantes en la construcción del conocimiento científico.

La metáfora anterior no implica que la evolución de los modelos curriculares se haya desarrollado siempre de manera diacrónicamente lineal y unidireccional. Por el contrario, en algunos casos algunas teorías han coexistido y aún coexisten, en algunos casos armónicamente y en otros de manera esencialmente antagónicas (como el caso del estructuralismo y el racionalismo) convirtiéndose convenientemente en posibilidades de elección y/o complemento por parte de los docentes. Así se nota como en la realidad actual, algunas prácticas de base empiristas y positivistas persisten y hasta conviven ‘amigablemente’ con otras de tipo racionalista, e incluso intentan conjugarse con corrientes profundamente humanistas en su concepción. Esta práctica puede generar, como de hecho genera, procesos de aprendizaje ausentes de coherencia entre la praxis y sus fundamentos y principios teóricos, o sea, las teorías que sustentan dicha praxis.

*De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior*

Es por ello que hoy día, ese oleaje de la evolución curricular no se detiene aún, ya que las instituciones de educación, y en especial la superior, se encuentran enfrentadas a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran envergadura. Dentro de estos, probablemente el mayor sea el de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y los títulos ofrecidos a los nuevos perfiles laborales surgidos como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo y la nueva realidad del empleo.

Esa es una de las causas del progresivo acercamiento que se constata entre los sistemas productivos y educativos, así como también del surgimiento de algunas de las más innovadoras iniciativas que tienen lugar en Latinoamérica, tendientes a normalizar la oferta de formación y educación con base en los actuales perfiles de competencia bajo las nociones de transversalidad, culturalidad, ética, equidad, servicio comunitario.

En todo caso, se puede observar un extenso consenso, tanto a nivel político como de la sociedad en general, en el sentido, de que es preciso reestructurar la oferta de educación y formación en términos suficientemente flexibles como para responder a la diversidad de las demandas de calificación. En todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional viene siendo reemplazada en muchos sectores modernos por el desarrollo de competencias básicas, generales y específicas (o propias del área).

Este panorama plantea la ruptura de modelos en el campo educativo y el surgimiento de otros currículos con nuevas construcciones gnoseológicas para su comprensión. El avance dinámico del conocimiento, así como también, la competitividad, la globalización y el reconocimiento del capital humano como una inversión, exige cada vez mayor solidez y rigor en la estructura curricular educativa. Los cambios en la organización tanto en sus estructuras como en las relaciones, requieren que cada miembro del personal debe estar capacitado para enfrentar y resolver problemas, tomar decisiones y asumir responsabilidades, condiciones que antes solo eran requeridas para el nivel dirigente o gerencial. Asimismo se requieren habilidades de interacción, expresión de ideas, organización de información, coordinación de acciones, desarrollar el sentido de la responsabilidad y del compromiso personal con altos niveles de exigencia.

El vasto y rápido acceso a la información brindado por la informática y las telecomunicaciones hace necesario reformular las áreas de formación general de los estudiantes, para que éstos puedan competir, en función de su creatividad, en la práctica, y a su vez, tener la capacidad para moverse de una disciplina a otra, de re-especializarse si es necesario y de acceder a la información requerida y articulada en forma útil.

En un mundo cambiante la habilidad más poderosa que puede poseer una persona es la de aprender y reaprender -e incluso la de desaprender-. Ello igualmente conlleva, según el planteamiento de Morales (2005), la capacidad de problematizar situaciones, para darles respuesta a los incidentes cotidianos, y se logra

mediante la mediación del aprendizaje, mediante la metacognición y la autogestión del saber. Lejos de sugerir que se deba abandonar todo esfuerzo de especialización, lo que este requisito sugiere es que toda especialización debe estar fuertemente anclada en una base tan sólida y amplia que permita moverse con facilidad en otras direcciones.

Por tanto, los rasgos deseables de un profesional universitario moderno, para Pérez (2000), deben ser una formación básica, representada por un piso sólido, amplio y multidisciplinario, incluyendo el manejo de diversas lenguas e idiomas; el desarrollo de destrezas asociadas a la búsqueda, procesamiento y articulación de información; con una gran capacidad de innovación, que le permita no sólo estar abierto a los cambios, sino también un generador de esos cambios. Y por último, estar consciente de que en la sociedad del conocimiento, este se entiende como un flujo dinámico que está constantemente modificando la acción y uno u otro aspecto de la vida cotidiana, por lo cual se infiere que ningún saber es inmutable.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) declaró como una de las misiones y funciones de la educación superior la de formar diplomados y otros procesos de capacitación altamente cualificados, y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida entonces tal capacitación profesional, en la que se combinan los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

En igual sentido, Casarini (1999) sostiene el postulado que las profesiones del porvenir serán radicalmente distintas a las del presente. Las universidades e institutos superiores, si desean sobrevivir, deberán considerar una transformación de su quehacer, enfocar sus actividades principales a formar profesionales de nuevo tipo, capaces de identificar y resolver problemas más complejos que los del presente. Será un profesional caracterizado por sus conocimientos amplios y dominio de métodos y símbolos, más que por el acopio de información, que posea habilidades y destrezas para construir y transformar conocimientos, apto para diseñar procesos productivos y participar activa y críticamente en el cambio social y el mercado mundial.

Tales instituciones de educación superior, tienen la obligación de proporcionar además de un conjunto de avíos intelectuales y morales que le permita no ser un profesional más, sino uno que pueda competir mejor en un mercado laboral más exigente, obtener una posición social relevante, no sólo por sus ingresos, sino por su cultura y conocimientos, contribuir al desarrollo de la sociedad y garantizar niveles adecuados de bienestar.

En este sentido, señala Delors (1996) que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona los pilares del conocimiento, a saber: aprender a conocer,

*De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior*

es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Cabe denotar un aspecto que se devela como fundamental en este tipo de currículo, de acuerdo a Bunk (1999), que las características y competencias que se establecen en el perfil académico-profesional deben ser referentes permanentes durante todo el proceso de diseño, ejecución, control y evaluación curricular; esto significa que es necesario orientar la adquisición de los valores, competencias, habilidades, a través de un proceso que conjugue la sistematicidad, flexibilidad y pertinencia.

Para conformar este perfil de salida satisfactorio, tal y como lo define Bunk (1999), es necesario centrar la atención en cuatro grandes áreas: primero, una preparación sólida en ciencias humanas y expresión artística; segundo, un buen nivel de calificación en destrezas útiles y capacidad de trabajo productivo; tercero, una capacidad demostrada de continuar aprendiendo a futuro, sin límites; y cuarto, una sólida formación ética.

Ante esto, se espera que el profesional posea una formación científica, humanística y tecnológica, pero además, que establezca una comunicación entre el saber y las necesidades laborales y sociales. Esto se logra, según la UNESCO (1998), con programas de capacitación que se definan en términos de perfiles de competencia.

Esto lleva a considerar, en primer lugar, que al contrario de las décadas pasadas cuando la tendencia dominante era hacia la especialización, en la actualidad, parece cada vez más necesario contar con una serie de competencias básicas, generales y específicas, que sirven tanto para actuar en ambientes de trabajo, con menor grado de control y más situaciones imprevistas que deben resolverse sobre la marcha, como para “navegar” en un mercado de trabajo difícil y competitivo. La formación específica que sigue siendo necesaria es, cada vez más, adquirida en el propio trabajo y las empresas prefieren tomarla a su cargo.

En segundo lugar, según Casarini (1999), la responsabilidad por la formación comienza a ser compartida y se transforma necesariamente en un espacio de concertación y cooperación. Si las personas ya no se forman exclusivamente en las instituciones de educación, sino que lo realizan además en su hogar y en sus trabajos, entonces la responsabilidad la comparten las entidades de formación, los empresarios, los gobiernos y los propios individuos.

En tercer lugar, para que la formación permanente sea posible, debe existir una oferta sumamente flexible y dinámica, donde cada cual pueda satisfacer sus necesidades de calificación en las más diversas circunstancias y tiempo, así como con diversos grados de profundidad y distintos contenidos.

Ante tales expectativas, en Venezuela la Comisión Nacional de Currículo (2002) asume una concepción de hombre como ser trascendente, con capacidad de respuestas creadoras, generadas desde una formación integral, que le permite

desarrollar las competencias necesarias para asumir, desde un pensamiento complejo, los problemas por enfrentar en su desempeño profesional y personal, así como la búsqueda permanente del desarrollo humano sustentable y la identificación con su contexto social.

En el mismo orden de ideas, una sólida formación básica, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en el mismo ambiente de trabajo y el cultivo de valores éticos, es la garantía de que el perfil de egreso será el que mantendrá una visión humana integral significativa y altamente estimulante. Además, se ha de tener presente que el proceso de formación que conduce al logro del perfil involucra como actores, centro del proceso, a personas que aprenden y maduran, que tienen voluntad y libertad para comprometerse con valores que sean coherentes con su visión de la vida.

Sin embargo, de acuerdo al análisis de lo expuesto y con experiencias propias, una de las importantes críticas que se puede hacer al currículo por competencias es que adopte la visión pragmática, reduccionista y técnica tradicional, la cual ya en la práctica universitaria, está proliferando, en gran parte de los proyectos educativos y curriculares. En este sentido, la competencia queda reducida al dominio del saber hacer procedimental y de corte técnico, como una vía que sólo permite definir listados de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. Esto me remonta a la enseñanza tecnicista marcada en los años '70 en Venezuela. En otros casos, la noción de competencia remite a un listado de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas concretos, vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos y no logra establecer su articulación; es decir sólo se va la transmisión de conocimiento sin articular el logro del desarrollo de destrezas, habilidades y competencias por parte del estudiante.

La situación planteada debe ser un punto de reflexión para evitar los enfoques reduccionistas en los currícula universitarios, que impidan el desarrollo de la formación integral de sus estudiantes. Lo urgente ahora, es como dice Larrosa (2002): "... replantear las preguntas, reencontrar las dudas y movilizar las inquietudes" para no caer en el mismo abismo del tecnicismo disciplinario.

Asimismo, entre los otros inconvenientes que se visualizan en el diseño del currículo por competencias y su praxis están por una parte, en el establecimiento de la relación entre transversalidad y currículo, la cual es bastante compleja y dinámica; y por la otra, el valor que ocupa la transversalidad en la evaluación del proceso.

La relación transversalidad-curriculum precisamente radica en la consideración del contexto sociocultural con el proceso de aprendizaje. Dicho contexto no es estático, ni rígido, sino flexible y variante, y a su vez, responde y propone cuestionamientos del orden social establecido; el currículo, por ende, debe ser objeto de crítica y análisis constante. Sin embargo, al tratar de hacer esta relación, se encuentran limitantes, como la dificultad de romper con el modelo habitual y con la continuidad de la programación establecida. Esto tiende a generar muchas resis-

*De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior*

tencias, y en muchos casos, se asume y se hace la relación transversalidad -currículo como si fuera solo un anexo, un agregado inútil.

En cuanto al lugar que ocupa la transversalidad en la evaluación, existe la creencia de que los valores transversales no se evalúan, y eso es errado; deben incorporarse en el sistema evaluativo en su totalidad, más dentro de una evaluación formativa que sumativa, pero esto requiere de esfuerzo significativo y creativo del profesor, en el nivel concreto de trabajo con el estudiante. Aún en los centros universitarios impera la evaluación sumativa, casi en su totalidad. De lo planteado debe inferirse entonces que el currículo por competencia no podrá recoger sus frutos prometidos hasta tanto no se acometa la visión holística e integral del rol del educador y una revolucionaria concepción del papel del estudiante con un activo rol de autoformación y autogestión del aprendizaje, como modelo educativo moderno que incita la responsabilidad y el compromiso social del educando.

### **Consideraciones Finales: El proceso de aprendizaje: ¿Disfrutarlo o sufrir en el proceso?**

*“El futuro tiene muchos nombres...  
Para los débiles es lo inalcanzable.  
Para los temerosos, lo desconocido.  
Para los valientes es la oportunidad...”*  
**Víctor Hugo**

*“Es una equivocación garrafal el sentar teorías antes de  
disponer de todos los elementos de juicio”.*  
**Sherlock Holmes**

La docencia es un arte basada en el conocimiento. Capacitarse para inducir el aprendizaje en otros no es sólo informarse acerca de las distintas teorías filosóficas y diversidad de métodos curriculares, es también saber convivir y asumirla con voluntad, amor y respeto.

En el mismo marco conceptual, las demandas de la actual educación y los retos previstos para este nuevo siglo, son tan profundos y críticos que se requiere de un cambio definitivo de paradigma filosófico y, por tanto, epistemológico, con tal de subsistir como grupo humano conformando una sociedad más justa, más fraterna, y contribuir a la protección de la naturaleza. A la vez, no puede negarse la riqueza de los aportes de la psicología en el campo educativo, que varían en distintos aspectos, entre los que se destacan cuestiones de tipo teórico, metodológico o tecnológico, o bien, sobre algunos campos de investigación y áreas profesionales.

En muchas ocasiones, tales insumos son tomados a la ligera, e incluso, si se intenta mezclarlos burdamente, sin considerar la existencia de ciertas inconsistencias, por momentos, se atiende de manera satisfactoria a problemas prácticos en el campo curricular, pero que en el largo plazo obstaculizan el desarrollo de otras perspectivas o líneas más sólidas de investigación e intervención educativa.

De allí que, la institución universitaria moderna se enmarca en la tendencia de formar recursos humanos que demanda el desarrollo, para lo cual se implementan novedosas estrategias de imagen pública, considerando que la formación de profesionales responde a algún tipo de demanda en el mercado de trabajo, ratificando de ese modo su articulación útil y funcional de la universidad con la sociedad.

Sin embargo, para su desarrollo se hace necesario el compromiso y la participación de los actores involucrados en el proceso, quienes de manera protagónica deben ejecutar acciones dirigidas a la aplicación de las mismas. De igual modo, deben existir condiciones institucionales que viabilicen su aplicación, en el sentido de integrar todas las demás fases del diseño y desarrollo curricular, así como cada uno de los elementos que la integran en un sistema dinámico, flexible, coherente y pertinente con los fines últimos de la educación, en una sociedad signada por los cambios y las transformaciones profundas.

Es así como, según el Proyecto Tuning (2005), el currículo debe generar: capacidades y habilidades de abstracción, análisis, síntesis, organización, planificación, investigación, actualización, argumentación, actuación, creación, cooperación, motivación, valoración, autonomía, respeto por la diversidad y multiculturalidad, aplicación de conocimientos, uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, resolución de problemas, toma de decisiones, dominio de una segunda lengua, responsabilidad social, compromiso ciudadano, ética. Y su proceso de desarrollo y evaluación debe estar fundamentado en un proceso de indagación científico y colectivo.

En el mismo marco de la educación universitaria, cabe referir de manera preeminente, la transversalidad curricular como una alternativa, una estrategia de actuación por parte de todos los actores del ámbito educativo para mejorar la calidad de los procesos de formación. Esta estrategia debe constituir un medio para conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias necesarios a los actos humano - sociales, así como hacerlo paulatinamente, de manera más autónoma. Sólo mediante el establecimiento de puentes de unión entre el aprendizaje académico y el aprendizaje natural, propio del currículo oculto, de las vivencias y experiencias significativas, puede conseguirse que los alumnos universitarios aprendan de forma eficaz, siendo necesario una gestión de cambio, la transformación en lo referente a la cultura cooperativa y/o el aprendizaje colaborativo de sus miembros.

El gran reto de la transversalidad curricular, por tanto, según lo establece la UNESCO (1998), consiste en la posibilidad histórica de hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a las instituciones universitarias en los últimos años y, hacer «Universidad en el siglo XXI»: *formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad*. La universidad tiende, entonces, hacia un modelo educativo donde prive la labor para hacer pensar por sí mismo al estudiante, y donde lo principal sea que a éste se le aporten las claves para resolver problemas.

*De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior*

Sin embargo, hay que saber que...

*“No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad”.*

*Gilles Deleuze*

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, C. (2001). **Diseño curricular**. Ediciones Unión. Cuba
- Bunk, G. (1999). **La transmisión de las competencias en la formación y Perfeccionamiento Profesional de la RFA**. Madrid: Revista Europea de Formación Profesional. N° 8.
- Camacho, H. (2000). **Enfoque epistemológico y secuencias operativas de investigación**. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias mención Investigación, Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Venezuela.
- Casarini, M. (1999). **Teoría y Diseño Curricular**. Editorial Trillas. México.
- Comisión Nacional de Currículo (2002). **Universidad Central de Venezuela. Coordinación de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular**. Documento en línea. Disponible en: <http://www.ucv.ve/curricular/cnc.html>. Consulta 10/04/2009.
- Delors, J. (1996). **Compendio: La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO. Documento en línea. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF). Consulta: 10/04/2009.
- Flórez, R. (1994). **Hacia una Pedagogía del Conocimiento**. Editorial McGraw-Hill. Bogotá.
- Flórez, R. (1999). **Evaluación, Pedagógica y Cognición**. Editorial McGraw-Hill. Bogotá.
- Lanz, R. (1999). **Pensamiento complejo /pensamiento postmoderno**. RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Fac. de Ciencias Económicas y Sociales, UCV. No. 7, enero-abril, 1999, pp. 9-13.
- Larrosa, J. (2002). **Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación**. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Morales, A. (2005). **Modelo de Capacitación andragógica para docentes adscritos al Colegio Universitario Monseñor de Talavera (CUMT)**. Trabajo de grado mención publicación Maestría en Ciencias de la Educación, mención Gerencia Educativa. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Venezuela.
- Morín, E. (2000). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Ediciones FACES-UCV. Venezuela.

*Leyda Alviárez, Hau Fung Moy Kwan y Ali Carrillo*  
*Telos Vol. 11, No. 2 (2009) 194 - 210*

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998). **Reporte mundial sobre la educación**. Ediciones UNESCO. Francia.
- Pérez, A. (2000). **Sistema integral de Gestión Humana**. Documento en línea. Disponible en: <http://www.sht.com.ar/archivo/temas/sigha.htm>. Consulta: 10/04/2009
- Posner, G. (2005). **Análisis del Currículo**. Tercera Edición. McGraw-Hill. Colombia.
- Rodríguez, E. (1994). **Educación, Ecología y Tecnología**. Fondo Editorial Tropykos. Venezuela.
- Tuning Educational Structures in Europe (2005). **Informe Final, Fase Uno**. Universidad de Deusto. España.
- Wagensberg, J. (1985). **Ideas sobre la complejidad del mundo**. Tusquets Editores, s.a. España.