

Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas

The Internal Structuring and Coherence of Present Day Curricular Design in Schools of Education in Autonomous Universities

*Noraida Marcano** y *Alicia Inciarte***

Resumen

La arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las Escuelas de Educación se estudia a través de la técnica de análisis de contenido y de un cuestionario aplicado a los currículos de formación docente en las universidades autónomas del país, para identificar las tendencias que se definen en su construcción. Los resultados muestran una escasa coherencia interna derivada de la poca atención que la comunidad universitaria presta a aspectos fundamentales en el proceso de construcción del currículo, de allí que aparezcan diseñados como documentos compuestos por partes superpuestas, sin articulación entre ellas, donde se privilegia la estructura y organización del mismo; en este sentido, el currículo se diseña para administrar docencia y no como un conjunto de estrategias institucionales en el que se prevean los niveles de desarrollo que la escuela debe alcanzar en la ejecución de las distintas funciones que la Ley de Universidades les exige cumplir.

Palabras clave: Arquitectura del currículo, coherencia interna del currículo, organización curricular, estructura del currículo, planificación curricular.

* Profesora Titular de la Universidad del Zulia. Investigadora activa del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de La Universidad del Zulia.

** Coordinadora del Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

Abstract

The structuring and internal coherence of present day curriculum designs in Schools of Education are studied by means of the technique of content analysis and the application of a questionnaire applied in relation to teacher training curriculums of national autonomous universities in order to identify the tendencies defined in their construction. The results show a weak internal coherence derived from the lack of attention that the university community pays to fundamental aspects of the process of curriculum construction; hence they appear to be designed as documents consisting of overlapping parts, without articulation among them, in which curriculum structure and organization are favored. In this way, the curriculum is designed to administer teaching and not as a set of institutional strategies foreseeing the levels of development that the school must reach in the carrying out of the different functions which University Law demands.

Key words: Curriculum structuring, internal curriculum coherence, curriculum organization, curriculum structure, curriculum planning.

1. Hacia una visión de la organización y la estructura del currículo

Todo diseño curricular opera bajo condiciones normativas y prescriptivas, es por tanto de cumplimiento obligatorio para la institución escolar, de allí que quienes lo diseñan deben conferir particular relevancia a su arquitectura, así como a la organización del conocimiento, ya que su estructura condiciona profundamente el funcionamiento de la organización escolar.

Un currículo desprovisto de una arquitectura coherente, de una selección y organización adecuada de los conocimientos, así como de las experiencias de aprendizaje significativo en vinculación con la realidad, carece de consistencia y desvirtúa tanto el funcionamiento de la institución educativa como la formación de las estructuras cognitivas de los sujetos que participan en la educación. El énfasis que los diseñadores y gestores del currículo pongan sobre su coherencia interna, su promoción, discusión y análisis, permite a los actores que participan en el proceso educativo, obtener cierto dominio de las relaciones, mejorar su capacidad para actuar, contar con base para generar nuevas ideas, al tiempo que se promueven la producción, difusión y transferencia de conocimientos y cambios en el entorno sociocultural tanto interno como externo.

Por otra parte, el establecimiento de relaciones adecuadas entre los elementos que integran el currículo y su importancia, exigen la comprensión de su estructura y la integración de diversas experiencias que el docente debe promover y el estudiante debe vivir a objeto de hacer más viable el aprendizaje y evitar los efectos negativos producto de su desconocimiento y/o no inclusión en un patrón estructural determinado; porque las relaciones significativas entre los distintos

elementos del currículo dependen de la manera como éste ha sido estructurado. Su adecuada estructuración facilita, entre otras cosas, el funcionamiento eficaz de la institución, la transferencia de aprendizajes, el desarrollo integral de los estudiantes, así como el conocimiento de la realidad en la que, como profesionales, les tocará actuar, cuestiones estas que están en relación directa con el conjunto estructural del diseño y con la importancia que se le dé al conocimiento del currículo por parte de profesores y estudiantes.

Uno de los principales criterios que debe tenerse en cuenta para organizar el currículo, es la secuencia, ya que de una adecuada secuenciación, dependerá en buena medida, el éxito del proceso educativo. Con relación a su organización, cualquier decisión que se tome en la planeación del currículo con respecto a la inclusión y secuenciación de fases y procesos intrafases (procedimientos, generalizaciones, definiciones y principios), tiene consecuencias para la organización educativa y en el quehacer de profesores y estudiantes. De allí que la meta sea asumir o diseñar un modelo curricular que tome en cuenta las características de las instituciones de educación superior y del entorno, de cuenta de lo relativo a la dirección, gestión y evaluación así como de las funciones de docencia investigación y extensión.

Los argumentos anteriores permiten apreciar la importancia de la estructura y organización del currículo, aspectos tales como los fundamentos teóricos y metodológicos, la elaboración de objetivos y perfiles, la organización de la estructura, la gestión y administración del plan, así como el diseño del proceso de evaluación, tienen en la consistencia y coherencia interna uno de sus principios más relevantes, por cuanto facilitan la progresiva articulación interna y la incorporación de profesores y estudiantes al diseño y ejecución de experiencias de aprendizaje que redunden en beneficio para ambos. Una estructura de relaciones que deje ver la correspondiente interrelación o dependencia entre los elementos que conforman el currículo, puede representar un ingrediente a favor de la capacidad de las instituciones de educación superior para lograr los fines de la educación.

Diseñar un currículo para adecuarlo a los requerimientos de la educación superior exige planificar los contenidos, prácticas profesionales y demás actividades con cierto orden que le dé continuidad a las intenciones y acciones para el logro de las finalidades planificadas; de allí que, profesores y estudiantes deben participar de manera activa y proactiva con miras a lograr cambios y transformaciones en el entorno socio-cultural guiados por una práctica que le sirva de orientación a la ejecución del mismo; es decir, la práctica pedagógica debe estar en estrecha correspondencia con lo que se propone en el proyecto.

Seguir un orden en el diseño y prever la práctica y su forma de realización implica “clarificar los elementos o agentes que intervienen en ella, un cierto orden en la acción, algún grado de determinación en la práctica, marcando la dirección a seguir, una consideración de las circunstancias reales en las que se actuará, recursos y/o limitaciones, considerando sus propias posibilidades de modo que el diseño anticipe o represente la práctica que resultará de su ejecución” (Gimeno y Pérez, 1995).

El diseño del currículo es una práctica tecnológica y científica que debe confluir en una cadena de pasos que permita considerar la producción del conocimiento y las acciones sociales para lograr los resultados previstos, racionalizar la acción, guiarla adecuadamente, economizar recursos, tiempo y lograr resultados de acuerdo a los propósitos establecidos por la institución.

Quienes diseñan el currículo, según Schön (1998), son personas que conversan con la situación en la que actúan, reflexionan sobre su práctica, experimentan con una idea guiada por principios, configuran problemas, distinguen sus elementos, elaboran estrategias de acción o configuran modelos sobre los fenómenos, teniendo una representación implícita de cómo se desenvuelven. Esto conlleva a plantear que la enseñanza como acción intencionada situada entre el conocimiento y el actuar tiene una lógica a la que se deben ceñir tanto quienes la diseñan como los demás actores para interpretarla, ejecutarla y plasmarla en condiciones prácticas concretas, lo que exige que exista coordinación entre la actividad que realizan los distintos actores que participan en el desarrollo del currículo, así como entre las distintas partes que integran el diseño, para que no haya divorcio entre lo que se diseña y su ejecución en la práctica, de modo que todos los implicados puedan tener el mismo control en la coordinación de acciones que lleven a la realización del plan que dará unidad a la acción para que el docente no se convierta en un ejecutor externo.

El currículo, además de ser un recurso científico-técnico, debe considerar las dimensiones sociales y profesionales porque su elaboración debe ser vista como una construcción teórica vinculada a los valores y al impacto que tenga en el desarrollo profesional; por tanto, debe entenderse como un instrumento que considera las distintas opciones posibles que permitan darle coherencia, así como los roles que a cada uno de los actores le corresponde desempeñar al diseñar y poner en práctica, la distribución de saberes, competencias y control de la realidad.

Para hacer coherente el currículo no basta con seguir una serie de pasos, se debe además considerar la perspectiva de los alumnos que aprenden y experimentan la práctica. Un currículo coherente es aquel que esboza de manera ordenada lo que se ha de transmitir y aprender de una manera adecuadamente secuenciada que permita alcanzar los objetivos a través de una estructuración, ordenación y procedimientos concretos. Así, el currículo debe contemplar todas aquellas condiciones del ambiente de aprendizaje y relaciones sociales y ambientales para vigilar los múltiples efectos que se derivan de esos ambientes, por tanto, él o los diseñadores deben preocuparse por cuestiones como insertar el currículo en una concepción teórico-epistemológica que sirva de guía para ordenar los contenidos vinculados a la realidad y de esa manera hacer efectivo el aprendizaje sin que este se convierta en una práctica tradicional, para ello se deben contemplar no sólo los contenidos de las materias de estudio, sino la práctica educativa en su globalidad, así como los propósitos que se persiguen con el desarrollo de la educación.

El currículo es un proyecto educativo que desde sus fundamentos filosóficos hasta las propuestas de enseñanza en la práctica, debería articularse en distin-

tos niveles de decisión para que le dieran coherencia en todas sus dimensiones y en función de sus niveles operacionales, lo que obliga a establecer conexiones entre los diversos ámbitos de decisión, para que los diseños en cada nivel o fase guarden coherencia y viabilicen la actuación consecuentemente con las decisiones tomadas.

Además de la estructuración ordenada y jerarquizada, se debe tomar en consideración que existen agentes intervinientes en la modelación de los contenidos y desde algunos contextos. El discurso curricular debe mostrar una coherencia que explique como pasar de las declaraciones a la realidad de las prácticas, qué condiciones serán necesarias para hacerlo posible tanto a nivel profesional como en el de la institución, de no ser así, se produciría una innovación sin cambio en la que generalmente incurren la mayoría de las propuestas de diseño curricular en las instituciones y esferas de decisión. Esas propuestas deben ser contextualizadas a partir de esquemas teóricos que se constituyan en agentes operativos entre los que se establezcan relaciones de dependencia, que compartan significados y en los cuales se plantean conflictos. La utilidad de cualquier modelo en el diseño reside en que sea potenciador de la reflexión sobre la práctica, sobre el contexto en el que se realiza, los destinatarios que tiene y sobre la cultura curricular que fomenta.

La planificación de las estructuras de relaciones en el currículo, diseñada según algún patrón o modelo, puede estar graduada como un conjunto de elementos cuya interdependencia permita una secuenciación que posibilite la retroalimentación y la incorporación de otros elementos cuya presencia se vea necesaria en el proceso de ejecución. Estas formas organizativas pueden ser aplicables a los planes de estudio de las distintas carreras adscritas a las Escuelas de Educación, por cuanto allí también se hace necesario seguir un ordenamiento secuencial que parta de una organización y estructura dinámicas para ir avanzando gradualmente hacia conocimientos y experiencias más complejos a fin de desarrollar en los estudiantes competencias que conlleven a un aprendizaje efectivo.

Lo anteriormente expuesto plantea la necesidad de que el currículo presente una gradación que parta de aquellos elementos que proporcionen una base conceptual y ofrezca una posibilidad real de ser utilizada y aplicada posteriormente en situaciones reales o de simulación. Lo que coadyuvará en que el estudiante desarrolle al máximo sus potencialidades y transfiera a otros ámbitos de la realidad lo aprendido; de allí la exigencia de vincular los procesos de aprendizaje con la práctica, ya que de otra manera, con aprendizajes tradicionales, disminuye la posibilidad de que lo que se aprende en el aula tenga un carácter significativo para los estudiantes y pueda ser transferido a la realidad social en la que le tocará actuar, por lo que el aprendizaje más que memorístico debe estar vinculado con la práctica.

Por otra parte, indistintamente del ámbito o nivel en que se maneje el currículo, en su concepción subyacen fundamentos organizativos que en ningún momento se pueden pasar por alto. Estos fundamentos son, entre otros, normas, reglas, relaciones de armonía, estructuras y criterios de organización, los cuales toman una relevancia particular cuando se le entiende como un proyecto educativo en el que los métodos de enseñanza y experiencias de aprendizaje que se pro-

ponen a los estudiantes tengan por finalidad permitir la correspondencia, integración y jerarquización entre los distintos elementos que conforman el currículo (concepción educativa, perfiles, áreas, ejes, entre otros), a fin de producir aprendizajes eficaces y transferibles a otras situaciones, todo ello desde una perspectiva teórico-filosófica y metodológica.

El entorno interno y externo, así como los principios organizativos que se establezcan para dar organicidad al currículo, definirán su carácter estructural particular. En consecuencia cada uno estará caracterizado por sus propias normas y un funcionamiento y desarrollo específicos, esto significa que en la medida de lo posible los mismos deben ser formulados de manera explícita y que todos los especialistas lleguen a un consenso que les permita converger sobre los mismos juicios estructurales. En este marco de ideas, se presenta el currículo como un cuerpo organizado de conocimientos, experiencias de aprendizaje, destrezas, principios métodos y fines (Lundgren, 1992), en cuya estructuración y construcción participan especialistas, gerentes, profesores y estudiantes integrantes de la comunidad de la institución, quienes han convenido sobre principios estructurales de orden, integración, jerarquización y secuencia, que dan a sus elementos una relación de partes integradas en un todo.

Atendiendo a los planteamientos anteriores, deben existir normas, reglas o formas de establecer relaciones entre los elementos que regulen su organización y obliguen a que el proceso de diseño y estructuración curricular tenga un carácter prospectivo y cumpla con las características de articulación, dinamismo, visión de totalidad y retroalimentación, entre otras.

La articulación constituye una forma de organización, la cual se realiza a través de conceptos, categorías o clases que agrupan los distintos elementos en atención a sus características comunes; por otra parte, la estructuración debe constituirse en el conjunto de relaciones existentes entre los elementos de un todo. El diseño curricular, según esta característica, no puede ser organizado independientemente, sino en una red de relaciones de interdependencia en la que todos los actores participen en su construcción. El dinamismo, como característica inherente al currículo, le proporciona la factibilidad de una retroalimentación constante, de evolucionar e introducir cambios según los requerimientos del momento; el mismo no tiene porque ser definitivo, sino un procedimiento de aproximación o de enfoque de la realidad que permita describirla, explicarla y controlarla; por lo tanto, son estas consideraciones importantes en el diseño y ejecución del currículo.

Por otra parte, el dinamismo, en la perspectiva curricular, permite ponerse frente a los nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos, reflexionar sobre ellos, adecuarlos a la realidad que se vive y comprender el carácter evolutivo y cambiante del conocimiento que se desenvuelve siempre en sentido creciente y complejo, para expresarlos tanto en la concepción teórica que sustenta el currículo como en la organización de las disciplinas como signos visibles, estas últimas, de las formas de pensamiento que se han mostrado productivas, las cuales surgen por el uso de

conceptos, métodos y modelos que manifiestan la fuerza generadora de nuevos conocimientos.

Una perspectiva dinámica en la estructuración del conocimiento no se produce arbitrariamente; en ella intervienen ciertos procesos generadores que deben ser atendidos, para permitir la adecuación del diseño curricular a los tiempos cambiantes de hoy. Puede inferirse entonces, que el carácter dinámico en la construcción y ejecución del currículo está dado por la capacidad que éste presenta para generar, por afinidad o conexión creciente de dificultad entre los elementos que integran su estructura, los cambios que exigen la escuela y la sociedad, cuya consideración se produce a partir de las categorizaciones, grupos conceptuales y principios que agrupan los elementos del cuerpo curricular en atención a su coherencia interna.

En la organización del currículo, las distintas fases y procesos intrafases se comportan como una especie determinada de conocimiento científico en las cuales los elementos se relacionan formando un sistema capaz de producir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, atendiendo a la conexión existente entre ellos. Esta situación debe abordarse considerando dos aspectos, primero, la revisión de las bases teóricas fundamentales que sustentan la estructuración curricular, y segundo, las distintas tipificaciones que adquiere la sociedad en la que los diseñadores puedan plasmar una concepción dialéctica de la vida y de la educación.

2. Algunos elementos teóricos para la estructuración del currículo

El currículo va más allá de lo meramente centrado en las disciplinas particulares; el mismo puede ser organizado de manera uni, inter o transdisciplinaria. El currículo unidisciplinario enfatiza la profundidad a expensas de la comprensión; se queda en el ámbito de las disciplinas y lleva a aislar demasiado los elementos o las partes y su comportamiento, descuidando los nexos que tienen con él todo y con otros todos (Martínez, 1998). El currículo así concebido ordena los contenidos de manera vertical, atendiendo a la estructura interna y a la lógica propia de los conocimientos, mientras que los currículos inter y transdisciplinarios, “incorporan en mayor o menor grado vínculos y relaciones entre los contenidos de las disciplinas, estableciendo una interacción fecunda entre ellas” (Saneugenio, 1987: 87). Aunque estas formas de organización del currículo establecen correspondencia entre los elementos de los cuerpos de conocimiento que lo conforman, debe hacerse notar que existen diferencias relevantes que le imprimen características distintas; mientras que en el currículo interdisciplinario, aunque se trabaja por disciplinas, se establecen niveles de integración donde cada uno de los profesores trata de tener en cuenta los procedimientos y el trabajo de los otros en vista de una meta común, por lo que hay una integración terminológica y conceptual que conduce a una integración sistémica; en el currículo transdisciplinario se logra una completa integración teórica, se impone trascender las propias disciplinas para

lograr crear un nuevo mapa cognitivo; es decir, los gestores del currículo comparan un marco epistémico amplio que les sirve para integrar conceptualmente los diferentes componentes. Esos dos tipos de currículo, según Martínez (1997) deben tener a la investigación como eje articulador, por lo que se constituyen en un ideal escasamente alcanzado hasta el momento.

Un currículo interdisciplinario supone una interacción entre dos o más disciplinas, la cual se puede dar a nivel de los objetivos del conocimiento, a nivel de conceptos, métodos, principios y de la axiomática de disciplinas diferentes. “La interdisciplinariedad supone relaciones de hecho y una cooperación entre dos ó más disciplinas; no sólo en el plano de los programas sino del método, así como en el de la epistemología y de la axiomática” (Márquez, 1991: 51).

Según el autor, un currículo que muestre un componente interdisciplinario, permitirá distinguir dos tipos de relaciones, una estructural y una convergente. La primera se da como un proceso sincrético en el cual surge una nueva disciplina a partir de cuerpos de conocimientos pertenecientes a otras. La interdisciplinariedad estructural es manejada a nivel epistemológico. La segunda relación ó interdisciplinariedad convergente se produce por la interacción de dos ó más disciplinas sobre un problema, con restricciones y modificaciones del alcance de cada una y es manejada a nivel práctico, como un recurso de externalización de una competencia previamente asimilada o internalizada.

La transdisciplinariedad se define como una organización curricular que se refiere a una axiomática (conjunto de principios y postulados) común a un conjunto de disciplinas. Sin embargo, para Jantsen (1982:42), la transdisciplinariedad depende “no sólo de una axiomática común, derivada de la coordinación hacia un propósito del sistema, sino también del realce mutuo de las epistemologías en ciertas áreas”.

Un currículo transdisciplinario viene a ser aquel que puede establecerse una vez que las etapas de relaciones interdisciplinarias han sido superadas; es decir, puede darse una etapa superior, la cual no estaría limitada a “alcanzar interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, sino que situaría esas relaciones en el interior de un sistema total sin fronteras estables entre las disciplinas” (Márquez, 1991:55).

La búsqueda de criterios compartidos entre una estructuración lógica y psicológica del conocimiento y las distintas tipificaciones interdisciplinarias del contenido del currículo, es el intento de los diseñadores por hacer más productivos los conocimientos en las disciplinas. Una organización curricular que por su estructuración permita una relación de secuencia y coherencia adecuada entre sus elementos y que el contenido sea, al mismo tiempo correlacionado con otros conocimientos, posibilitará la generación de nuevos conocimientos y estaría dando atención a la posibilidad de que dichos conocimientos sean transferibles a otros aprendizajes y a la realidad misma.

El currículo debe adoptar principios organizativos que garanticen una adecuada arquitectura de los distintos elementos que lo integran; una gestión opti-

ma, relaciones de partes estructurales en un todo que permitan observar la coherencia intracurricular como un patrón estructural determinado, las incoherencias de organización, y percibir si hay objetivos y contenidos jerárquicamente desubicados; todo ello permitirá establecer la secuencia más apropiada para hacer más eficiente el aprendizaje y por ende la formación de los estudiantes.

3. Metódica de la investigación

En esta investigación la arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares se entiende como la consistencia interna del mismo, las cuales estarán determinadas por la presencia de las distintas fases y los procesos intrafases establecidos en el modelo teórico que implican correspondencia entre las distintas partes del diseño y entre estas como un todo sistémico, abierto y dinámico que tiene la posibilidad de retroalimentarse y de introducir en el proceso de ejecución los elementos necesarios para lograr un desarrollo óptimo que acerque a la institución a niveles de excelencia cada vez mayores.

Las fases que se diseñaron en el modelo teórico y a partir de las cuales se evalúan los diseños curriculares de las Escuelas de Educación son las siguientes: Fundamentos del currículo, Fundamentos de la carrera profesional, Elaboración de perfiles y objetivos de la carrera profesional, Diseño y organización de la estructura curricular, Gestión y administración del plan curricular y Diseño del proceso de evaluación del currículo. Estas fases se perciben desde dos ámbitos, uno teórico-filosófico y uno técnico que otorgan al modelo una perspectiva científica y se operacionalizan en un cuestionario cuyas respuestas se ubican en dos categorías básicas, presencia y ausencia. La primera se clasificó en adecuada, medianamente adecuada y nada adecuada que en ese orden fueron convertidas en coherencia alta, media y baja. La ausencia o no presencia de los elementos referidos por los ítemes se codificó como coherencia muy baja.

4. Resultados

4.1. Fundamentos del currículo (Fase I)

El estudio de los diseños curriculares para analizar su coherencia interna en relación a los fundamentos del currículo (Cuadro 1) determinó, en cuanto a los fundamentos filosóficos, que la mayoría de estos documentos no muestran a cabalidad una clara filosofía de gestión que le permita al lector inferir sus horizontes presentes y futuros, en ellos escasamente se explicita lo que corresponde a la visión y la misión de la institución, sólo LUZ (20%) alcanza una alta coherencia en estos aspectos, para las otras instituciones la presencia de los mismos se dispersa entre muy baja, baja y media, este último es el caso de la ULA (20%) que alcanza una presencia medianamente adecuada para ambos aspectos; la moda refiere una coherencia muy baja para el 40% de los diseños en lo que se refiere a la visión y a baja (60%) para la misión.

Cuadro 1
Fundamentos del currículo Carreras de educación por universidad

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Visión	Media	M. Baja	M. Baja	Alta	Baja	M. Baja	40	20	20	20
Misión	Media	Baja	Baja	Alta	Baja	Baja	0	60	20	20
Teoría del conocimiento que sustenta el currículo	Alta	M. Baja	Media	Alta	Media	Media-Alta	20	0	40	40
Concepción de la educación	Alta	M. Baja	Alta	Alta	Media	Alta	20	0	20	60
Fines que se desean lograr	Alta	Baja	Alta	Alta	M. Baja	Alta	20	20	0	60
Tipo de hombre que se desea formar	Alta	M. Baja	Alta	Alta	M. Baja	Alta	40	0	0	60
Fundamentos axiológicos. (Valores éticos y morales)	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Fundamentos Pedagógicos	Alta	M. Baja	Alta	Alta	M. Baja	Alta	40	0	0	60

Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas

Cuadro 1 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Fundamentos Psicológicos	Alta	M. Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	20	0	0	80
Fundamentos sociales	Alta	M. Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	20	60	0	20
Fundamentos económicos	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Fundamentos políticos	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	0	100	0	0
Fundamentos culturales	Media	M. Baja	Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	40	20	20	20
TENDENCIA	Alta	M. Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	27.69	21.54	9.23	41.54
Alta %	69.23	7.69	46.15	76.92	15.38	43.07				
Media %	23.08	0	7.69	0	15.38	9.23				
Baja %	0	23.07	30.77	15.38	30.76	19.99				
Muy Baja	7.69	69.23	15.38	7.69	38.46	27.69				

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de ULA, UDO, UCV, LUZ, UC.

Estos resultados pueden significar que en las Escuelas de Educación se está fallando en el proceso de diseño de escenarios futuros que vayan permitiendo su adecuación a los cambios o se constituyan en líderes de los mismos; no queda muy claro cuáles son los valores, prioridades y propósitos de la institución. En estos aspectos los diseños se presentan con escaso dinamismo y flexibilidad, se muestran como un documento desarticulado con escasa visión de totalidad. En este caso, solo LUZ tiene coherencia alta, ULA coherencia media y UC muy baja para ambos casos, estas instituciones presentan mayor nivel de homogeneidad; UCV y UDO son más heterogéneas muestran una muy baja coherencia para la misión y baja para la visión

Los fundamentos epistemológicos, referidos a la teoría del conocimiento que sustenta el currículo, son considerados en los diseños con una coherencia alta y media respectivamente en el 40% de las instituciones y muy baja en el 20%. En las primeras tendencias se ubican los currículos de ULA y LUZ (coherencia alta), UCV y UC (coherencia media), la UDO (20%), muestra una coherencia muy baja, no se percibe referencia alguna a los sustentos teórico-epistemológicos sobre los cuales se construye el currículo.

Los fundamentos teleológicos, que incluyen la concepción de la educación, los fines que se desean lograr y el tipo de hombre que se desea formar son definidos con claridad por la mayoría de las Escuelas de Educación, la moda refiere una coherencia alta en un 60% representado por los diseños de ULA, UCV y LUZ; en estos aspectos la UDO oscila entre baja y muy baja coherencia y UC entre media y muy baja, en ambos diseños hay predominancia de esta última tendencia. Lo que implica para los primeros nombrados, la especificación de fines y propósitos a lograr guiados por una clara concepción de la educación centrada siempre en el docente que se aspira formar, que les sirve para prever los procesos y experiencias que los estudiantes deben vivir.

Los fundamentos axiológicos, referidos a los valores, aparecen expresos en todos los diseños, lo que les hace acreedores de una coherencia alta en un 100% e implica que esas instituciones comprenden que uno de los fines primordiales de la educación es la formación del estudiante en valores compartidos por la sociedad y que deben internalizarse en la escuela, como una vía para insertarse de una manera eficiente, en la sociedad en la que se desenvuelven.

Por su parte, los fundamentos educacionales referidos a los fundamentos pedagógicos y psicológicos, en los diseños curriculares tienen una presencia adecuada en el 60% de las instituciones (ULA, LUZ y UCV) para los primeros y 80% para los últimos, se suma en este caso UC. La UDO alcanza en ambos casos una escasa presencia (coherencia muy baja) y UC muestra una coherencia muy baja para el primero y alta para el segundo. De allí que se pueda plantear que las Escuelas de Educación están tomando en consideración al estudiante con sus características, así como los factores que condicionan el aprendizaje para adecuar el currículo a sus características personales.

Cuando se analizan los fundamentos sociocontextuales (sociales, económicos, políticos y culturales), se observa una coherencia que oscila entre baja y muy baja. Los fundamentos sociales y políticos alcanzan coherencia baja en el 60% de los diseños curriculares para los primeros y en un 100%, con relación a los segundos, se observa coherencia muy baja, tendencia que se repite en coherencia baja para los fundamentos políticos; los fundamentos culturales son atendidos de manera heterogénea por los diferentes diseños curriculares, el 40% coherencia muy baja (UDO y UC) y 20% alta (LUZ), media (ULA) y baja (UCV) respectivamente. Sólo se percibe coherencia alta en ULA en relación con los fundamentos sociales y en LUZ en lo que se refiere a los fundamentos culturales.

Los resultados obtenidos tanto por ítem como por universidad, señalan un valor total de coherencia alta con un promedio porcentual de 43,07% definido por ULA (69,23%), UCV (46.15%) y LUZ (76.92%); en la UDO y UC, el valor para una presencia adecuada alcanza 7.69% y 15.38% respectivamente, estas dos Escuelas de Educación muestran una coherencia muy baja ubicada en el 69,23% (UDO) y 38.46% (UC). Llama la atención la escasa diferencia que existe entre los valores positivos (52.3%) y los negativos (47,68%) que alcanza sólo 4,62%, lo que puede significar que aunque individualmente la coherencia es alta (ULA, UCV y LUZ), falta mucho por hacer, e indica que todavía hay una consideración poco adecuada del entorno externo, lo que limita la consideración en los diseños de políticas y estrategias conducentes a incorporar los cambios y transformaciones que se están sucediendo en el país con relación a la inclusión de nuevos paradigmas que inducen hacia el logro de la excelencia.

4.2. Fundamentos de la carrera profesional (Fase II)

El Cuadro 2 informa que las carreras profesionales diseñadas por las Escuelas de Educación tienen muy poca articulación con la problemática sociocontextual en la cual se insertan, los currículos escasamente consideran el contexto. Se observa en los aspectos que atienden a esta situación, una coherencia muy baja que oscila, en los diseños, desde el 20% (UDO) para el contexto cultural, en el que el 60% tiene coherencia baja (UCV, LUZ y UC) y el 20% (ULA), tiene coherencia media; el 80% presenta coherencia muy baja para el contexto histórico y social, el 20% (ULA) coherencia baja para ambos aspectos; 100% de coherencia muy baja para el contexto económico.

Lo anteriormente señalado permite suponer que la práctica profesional se plantea como un fenómeno descontextualizado y neutral y se infiere además que los currículos no están dando respuesta a los factores exógenos (económicos, sociales, políticos y culturales) que condicionan el ejercicio de la profesión, factores que, de hecho, inciden de una manera directa en el desarrollo de la educación y de la profesión docente; por lo que lejos de representar medios de cambio, refuerzan los sistemas sociales vigentes y legitiman las relaciones de poder y status, escasamente responden a las demandas de la sociedad y al cuestionamiento de sus implicaciones, repercusión e impacto social.

Cuadro 2
Fundamentos de la carrera profesional. Carreras de educación por universidad

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Contexto Histórico	Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	80	20	0	0
Contexto social	Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	80	20	0	0
Contexto económico	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Contexto cultural	Media	M. Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	20	60	20	0
Necesidades propias de la profesión	Media	M. Baja	Baja	Media	Baja	M. Baja	20	40	40	0
Problemas inmediatos	Baja	M. Baja	Alta	Baja	Baja	Baja	20	60	0	20
Problemas mediatos	Baja	M. Baja	Baja	Baja	M. Baja	Baja	40	60	0	0
Problemas regionales	Baja	M. Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	20	80	0	0
Problemas Nacionales	Baja	M. Baja	Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	60	40	0	0

Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares rigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas

Cuadro 2 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Problemas mundiales	Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	80	20	0	0
Oferta de profesionales	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Demanda social de profesionales	Alta	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	60	0	0	40
Posibles empleadores	Alta	M. Baja	Alta	Alta	M. Baja	Alta	40	0	0	60
Definición del profesional que se desea formar	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Ley de Universidades	Alta	M. Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	20	0	0	80
Reglamentos universitarios	Alta	M. Baja	Baja	Alta	Alta	Alta	20	20	0	60
Resoluciones	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Políticas	Alta	M. Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	20	0	0	80
Vinculación con el postgrado	Baja	M. Baja	Baja	Alta	Baja	Baja	20	40	20	20

Cuadro 2 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Vinculación con la investigación	Baja	M. Baja	Media	Alta	Baja	Baja	0	60	20	20
Vinculación con la extensión	Baja	M. Baja	Baja	Baja	M. Baja	Baja	40	60	0	0
Promedio de rendimiento	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Prosecución	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Deserción	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Repitencia	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
TENDENCIA	Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	50.4	22.4	4.00	23.2
Alta %	28.00	8.00	24.00	32.00	24.00	23.2				
Media %	8.00	0	8.00	4.00	0	4.0				
Baja %	40.00	0	28.00	20.00	24.00	22.4				
Muy Baja %	24.00	92.00	40.00	44.00	52.00	50.4				

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de ULA, UDO, UCV, LUZ, UC.

En relación a la consideración de las necesidades propias de la profesión, los diseños muestran una tendencia media (ULA y LUZ) baja (UCV y UC) con un 40% para cada una, el 20% (UDO) coherencia muy baja, lo que resulta una suma de 60% de valores negativos y 40% para los positivos. Los resultados evidencian que los diseños curriculares están aportando muy poca viabilidad al desarrollo de una práctica profesional donde el estudiante se inserte en el contexto, con conocimiento de las expectativas que debe atender y que son propias de su profesión; escasamente se explicitan estrategias y medios que den respuesta a esas necesidades y permitan la superación de las mismas.

Por otra parte, de los resultados se infiere que las Escuelas de Educación no están respondiendo eficientemente a los problemas que condicionan el ejercicio de la profesión docente. En concordancia con los planteamientos anteriores se observa una coherencia que oscila entre baja y muy baja con predominancia de la primera, cuando se trata de la atención que los diseños curriculares deben prestar a la solución de los problemas inmediatos, mediatos, regionales, nacionales y mundiales, que debe resolver el profesional de la educación. La coherencia baja alcanza un promedio porcentual para todos esos aspectos de 52% y la muy baja 44%, sólo la UCV (20%) muestra coherencia alta en lo que se refiere a la solución de problemas inmediatos; es de hacer notar que UDO presenta para los aspectos considerados una coherencia muy baja, la ULA baja, UCV alta para el primero, muy baja para el último y baja para los restantes. LUZ baja para los tres primeros y muy baja para los dos últimos, UC baja para el primero y muy baja para los otros aspectos considerados.

Los datos obtenidos en lo que se refiere a la consideración, en el diseño, del mercado ocupacional que absorbe a la oferta de profesionales que la institución hace al mercado laboral, la demanda social de esos profesionales y los posibles empleadores, informan que en los currículos, escasamente, se consideran estos aspectos, la primera (oferta) presenta una tendencia marcada hacia la coherencia muy baja (100%), en esta tendencia se ubica, además, la demanda con una escasa presencia en el 60% de los diseños (UDO, UCV y LUZ) y una coherencia alta en el 40% de los mismos (ULA y UC); en relación a la tercera (posibles empleadores), esta es considerada de manera adecuada por la ULA, UCV y LUZ, de allí que alcance un valor de coherencia alta positiva de 60%, aunque UDO y UC (40%) no consideran este aspecto en el diseño curricular y aparecen con una coherencia muy baja..

Lo que sí se describe con claridad es el profesional que se desea formar, esta categoría alcanza un 100% de coherencia alta, aunque esta formación sea para mantener el orden establecido que no le permite al estudiante insertarse en la sociedad como elemento de cambio y transformación, cuestión esta que se corrobora cuando se estudian las unidades curriculares en donde no se deja espacio para la reflexión sobre la práctica.

En los diseños se plasma el contexto institucional al establecer los principios universitarios y jurídico-normativos que le sirven de base para regular su ejecución hay coherencia alta en el tratamiento de la ley de universidades (80%), los re-

glamentos universitarios (60%), resoluciones (100%) y políticas (80%). La UDO muestra coherencia muy baja para el primero, el segundo y el cuarto y alta cuando se trata de las resoluciones. Estos resultados indican que un alto porcentaje de las Escuelas de Educación dispone un marco de referencia que le permitirá posteriormente establecer relación entre las características de los estudiantes y las que se proponen para el proceso de formación.

En cuanto a la vinculación necesaria que debe existir con el postgrado, la investigación y la extensión y que deben estar plasmadas en el diseño, los datos aportados por el análisis de contenido, muestran que, aunque los valores se dispersan, las instituciones coinciden en un nivel de coherencia baja (un promedio porcentual para esos aspectos de 53.33%). El 20% representado por LUZ, considera los dos primeros (postgrado e investigación) y hace alguna referencia al tercero (extensión). La ULA muestra coherencia baja en los tres aspectos, la UCV oscila entre media y baja con predominio de esta última en las dos instituciones. La UDO presenta una coherencia muy baja en los tres ítems analizados.

El análisis de la población estudiantil tiene escasa presencia en los diseños curriculares; todas las Escuelas de Educación suman un 100% de coherencia muy baja. Pareciera que el nivel de productividad de la institución no tuviera algún significado para los diseñadores, hay muy escasa información en los diseños, en relación al promedio de rendimiento, la prosecución, deserción y repitencia estudiantil, lo que pone de manifiesto que las carreras se planifican en el vacío, sin considerar la productividad y las condiciones para mejorarla; aspectos estos que si no se consideran, condicionan negativamente lo que en el diseño se planifique, ya que no se definen bases reales para su construcción y ejecución.

El análisis de la tendencia global por universidad, para esta fase, informa de un 64% de valores negativos para la ULA, 92% UDO, 68% UCV. 64% LUZ y 76% UC, lo que porcentualmente suma un 72.8% de baja (22.4%) y muy baja (50.4%) coherencia para los fundamentos de la carrera profesional.

Los resultados del estudio para esta segunda fase explicitan que las carreras diseñadas por las Escuelas de Educación de las universidades autónomas, tienen un escaso fundamento en la realidad, de allí que sus diseños curriculares sean documentos descontextualizados con escasa consideración de elementos del entorno interno y externo, por lo que la planificación de las profesiones no da respuesta real a las exigencias y cambios que se están desarrollando alrededor de las mismas. El currículo no se constituye en una respuesta a los problemas que están afectando las profesiones, el marco referencial que se toma no está en correspondencia con las necesidades manifiestas en la sociedad.

Esos resultados permiten afirmar que la práctica profesional es de tipo tradicional al no insertar la profesión o carrera cursada por los estudiantes en el contexto real, conflictivo, dialéctico y dinámico en el que les tocará ejercer como profesionales. Se desconoce lo que fuera de la institución está sucediendo, lo que plantea escasa viabilidad para incorporar procesos de formación que estén en vinculación con las nuevas concepciones y paradigmas que en estos tiempos están emergiendo.

Resultados como los que se obtuvieron, dificultan aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno por desconocimiento del mismo, así como la formación de docentes con conocimiento de la realidad en la que se pueda insertar con una conciencia emancipadora para producir los cambios necesarios requeridos por la profesión docente y por el Estado venezolano.

Todo lo anterior limita y condiciona en el presente y en el futuro, la incorporación de sus docentes y egresados a los procesos de globalización que se avencinan, pues al desconocer los condicionantes que afectan a la profesión docente, el egresado sólo será un dador de clases con una conciencia escasamente crítica y reflexiva para formar a las nuevas generaciones en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde lo importante será que el alumno maneje conocimientos.

Se observa en la mayoría de los diseños curriculares carreras profesionales encerradas en el círculo de las asignaturas y/o unidades crédito, pareciera que la única obligación de los estudiantes es aprender los contenidos que se enseñan en cada una de ellas, pues no preocupa a los diseñadores la articulación de la docencia con la investigación, el postgrado y la extensión, lo que hace del proceso enseñanza-aprendizaje un proceso tedioso, donde no se pone en juego la capacidad creativa de los estudiantes y donde, quizás, lo único que debe o tiene que hacer es repetir o copiar conocimientos con los que no se identifica porque son conocimientos producidos en otras latitudes en los que el estudiante tiene escasa o ninguna participación.

4.3. Elaboración de perfiles y objetivos de la carrera profesional (Fase III)

Si se observan los resultados presentes en el Cuadro 3 donde se muestra en los currículos de las Escuelas de Educación, una predominancia de los valores de coherencia positiva, que alcanza a un 61.25% es posible afirmar que es en esta fase donde los diseñadores enfatizan el proceso de construcción curricular, lo que da a los diseños un carácter más de plan de estudios que de proyecto educativo.

El 60% de los diseños describe de manera adecuada las condiciones y características requeridas para ingresar a las Escuelas de Educación, en estos no se incluyen UCV y UC (40%) que muestran escasa presencia de estos aspectos.

En cuanto al perfil profesional, en el que se tratan los roles y funciones, competencias, valores (éticos, morales, estéticos, políticos, científicos, sociales y culturales), actitudes, habilidades, destrezas y tareas; los porcentajes mayores se agrupan hacia los extremos, estos alcanzan un valor porcentual donde se pone de manifiesto 60% de la coherencia alta y el 35% de coherencia muy baja. Al especificar los resultados que se obtienen por la presencia, en los diseños, de los diferentes aspectos estudiados, se observa que el 100% describe los roles y funciones, los valores morales y las habilidades y destrezas; el 80% los valores éticos, las actitudes y las tareas, el 60% los valores políticos, el 40% los valores estéticos y los sociales y el 20% las competencias, los valores científicos a estos dos últimos aspectos corresponde una coherencia muy baja en el 60% y 80% de los diseños respectivamente.

Cuadro 3

Elaboración de perfiles y objetivos de la carrera profesional. Carreras de educación por universidad

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Perfil de ingreso de los estudiantes	Alta	Alta	M. Baja	Alta	M. Baja	Alta	40	0	0	60
Perfil profesional: Roles y Funciones	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Perfil profesional: Competencias	Alta	M. Baja	M. Baja	Baja	M. Baja	M. Baja	60	20	0	20
Perfil profesional: Valores éticos	Alta	Alta	M. Baja	Alta	Alta	Alta	20	0	0	80
Perfil profesional: Valores morales	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Perfil profesional: Valores estéticos	Alta	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	60	0	0	40
Perfil profesional: Valores políticos:	Alta	M. Baja	Alta	Alta	M. Baja	Alta	40	0	0	60
Perfil Profesional: Valores científicos	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	80	0	0	20
Perfil Profesional: Valores sociales	Alta	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	60	0	0	40
Perfil profesional: valores culturales	Media	M. Baja	M. Baja	Baja	M. Baja	M. Baja	60	20	20	0

Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares rigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas

Cuadro 3 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Perfil profesional: Actitudes	Alta	M. Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	20	0	0	80
Perfil profesional: habilidades y destrezas	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Perfil Profesional: Tareas	M. Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	20	0	0	80
Objetivos generales	Alta	Media	Alta	Alta	M. Baja	Alta	20	0	20	60
Objetivos interm. de la carrera	Alta	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	80	0	0	20
Objetivos de los elementos organizadores de la estructura curricular	Alta	M. Baja	Media	Media	Baja	Media	20	20	40	20
TENDENCIA	Alta	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	36.25	3.75	5.00	55.00
Alta %	81.25	37.5	43.75	68.75	43.75	55.00				
Media %	6.25	6.25	6.25	6.25	6.25	6.25				
Baja %	0	0	0	12.5	0	2.5				
Muy Baja %	12.5	56.25	50	12.5	50.00	36.25				

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de ULA, UDO, UCV, LUZ, UC.

La descripción de los objetivos generales, intermedios y los de los elementos organizadores de la estructura curricular alcanzan tendencias variables que van desde la coherencia muy baja para los tres aspectos considerados en el 20% (UC) de los diseños curriculares, hasta la coherencia alta también para ese mismo 20%, pero ahora representado por la ULA y 80% muy baja para los segundos (UDO, UCV y LUZ), pasando por la baja (20% para los elementos organizadores de la estructura curricular), la media con 20% para los primeros y 40% para los últimos, hasta llegar a la alta que es donde se observa que el 60% describen los objetivos generales y el 20% los intermedios y los correspondientes a los elementos organizadores de la estructura curricular.

Los diseños explicitan los objetivos generales de la carrera profesional, a excepción de la UDO, no así los intermedios que sólo son establecidos por ULA; cuando se trata de establecer los objetivos de los elementos organizadores de la estructura curricular (áreas, ejes o similares), sólo la ULA los especifica, UCV y LUZ hacen alusión a ellos con una coherencia media y la UDO y UC, le dan a estos aspectos menos importancia.

En cuanto a lo que individualmente presenta cada Escuela de Educación en su diseño curricular, se observa que ULA y LUZ presentan una tendencia claramente definida hacia la coherencia alta (81.25% y 68.75% respectivamente), las tendencias marcadas por UDO, UCV y UC, son más relativas pues aunque la primera acumula un 56.25% de pertinencia muy baja, los valores positivos alcanzan 43.75% lo que marca una diferencia de sólo 1.25% entre los dos; la segunda y la tercera alcanzan un 50% de coherencia muy baja; sin embargo, acumulan un 50% de coherencia positiva, estos resultados señalan, en síntesis, una tendencia global positiva alta de 55% y media de 6.25%.

Estos resultados indican que la planificación curricular se hace al interior de la institución educativa y considera fundamentalmente a los estudiantes como actores principales del proceso. Dados los resultados obtenidos en las fases anteriores, se puede afirmar que la planificación curricular se asume más como un trabajo técnico que como un trabajo teórico y que aunque de alguna manera se consideran los objetivos y perfiles que orientan la formación de los docentes, estos no derivan de un estudio de la realidad social por cuanto, como se observó en la fase anterior, no se especifican o se atienden las necesidades que éste debe atender, aspecto de consideración fundamental para definir el perfil profesional, los objetivos generales de la carrera así como las acciones que como profesionales de la docencia de desarrollarán en su campo de acción específico.

4.4. Diseño y organización de la estructura curricular (Fase IV)

En esta fase se consideran los aspectos que tienen que ver con la estructura curricular y con el diseño del proceso instruccional, de allí que se deben planificar tanto lo que corresponde al plan de estudios propiamente dicho como los diseños instruccionales de las asignaturas que constituyen una carrera profesional especí-

fica, por lo tanto hay que seleccionar los contenidos que permitirán el logro de los objetivos, así como estructurar y organizar las estrategias a través de las cuales serán abordados.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido (Cuadro 4), muestran que en los diseños curriculares de la Escuelas de Educación se consideran de una manera adecuada la mayoría de los aspectos que se corresponden con esta fase, así se observa que el 60% de los diseños curriculares tiene una alta coherencia en lo que se refiere a la determinación de los conocimientos requeridos para lograr los objetivos de las carreras profesionales, el 40% restante tiene una coherencia media. La planificación de las áreas y ejes curriculares o similares, la organización de las asignaturas o unidades curriculares, la estructuración y organización de las mismas, la estructuración del mapa curricular y los tiempos instruccionales son considerados de manera adecuada por todos los diseños, estos aspectos alcanzan un 100% de coherencia alta. La elaboración de los sílabus alcanza este último nivel de coherencia en el 80% de los diseños curriculares, todas las Escuelas de Educación los describen a excepción de la UDO (20%) que presenta coherencia baja.

Hasta aquí es posible hablar de una excelente planificación de la estructura curricular porque cuando se trata de la planificación del proceso instruccional los datos aportados bajan considerablemente, la mayoría de los diseños se quedan en la planificación de los sílabus incluyendo en ellos, en la mayoría de los casos, los objetivos de las asignaturas, este aspecto alcanza el 80% de coherencia alta, y 20% muy baja, este último, representado por la UDO.

Por otra parte, los programas instruccionales son diseñados por la Escuela de Educación de la UC y algunos casos en LUZ (Núcleo Cabimas), lo que resulta en un nivel de coherencia muy baja en un 60% de los diseños, baja y alta en 20% respectivamente. La justificación de las asignaturas tiene muy escasa presencia en el 80% de los currículos, sólo UC cumple esta misión, así como el diseño de los objetivos instruccionales por sílabus, aspecto este que además tiene coherencia alta en ULA y LUZ. En cuanto a la planificación de la secuencia instruccional que abarca los contenidos, estrategias, recursos, proceso de evaluación, los valores resultan muy bajos, a excepción de los contenidos que alcanzan un nivel de coherencia media en el 60% y en el 20% coherencia alta y baja respectivamente, los otros aspectos alcanzan coherencia muy baja en el 80% para las estrategias, 100% para los recursos y los procesos de evaluación respectivamente.

Los tiempos instruccionales, por su parte, presentan una coherencia alta en el 100% de los diseños, estos hacen especificación de las horas teóricas y prácticas que el estudiante debe cumplir en cada una de las asignaturas.

Cuadro 4
Diseño y organización de la estructura curricular. Carreras de educación por universidad

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Determinación de conocimientos	Alta	Media	Media	Alta	Alta	Alta	0	0	40	60
Áreas curriculares o similares	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Ejes curriculares o similares	Alta	Alta	Alta	Alta	M. Baja	Alta	0	0	0	100
Organización del contenido en asign. o unidades curriculares	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Estructuración y organización de las asignaturas en el plan curricular	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Estructuración del mapa curricular	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Elaboración de sílabus	Alta	Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	0	20	0	80
Elaboración de programas	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Baja	Alta	M. Baja	60	20	0	20

Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas

Cuadro 4 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Justificación de la asignatura	M. Baj A	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	80	0	0	20
Diseño de los objetivos instruccionales por silabus y/o asignatura	Alta	M. Baja	Media	Alta	Alta	Alta	20	0	20	60
Contenidos	Media	Baja	Media	Media	Alta	Media	0	20	60	20
Estrategias	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	80	0	0	20
Recursos	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Proceso de Evaluación	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	
Tiempos instruccionales	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
TENDENCIA	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	29.33	4	8	58.66
Alta %	60	40	46.67	60	80	57.33				
Media %	6.67	6.67	20.00	6.67	0	8				
Baja %	0	13.33	0	6.67	0	4				
Media Baja %	33.33	40	33.33	26.66	20	30.66				

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de ULA, UDO, UCV, LUZ, UC.

Estos resultados permiten afirmar que las Escuelas de educación dedican mayor atención a la planificación de los elementos que se podrían considerar marco en la estructura curricular ya que al no diseñar los programas instruccionales están obviando elementos constitutivos fundamentales del plan y al dejar esta actividad en manos de los profesores de las cátedras, puede suceder que estos lo hagan de manera aislada, sin considerar los objetivos de la carrera y las necesidades que este tiene que abordar, aparece así la planificación instruccional como un proceso aislado, parcelado y desarticulado del contexto de la profesión y de la sociedad, donde cada profesor asume una concepción particular que puede no responder a las expectativas de formación del profesional de la docencia.

Los resultados por universidad se distribuyen hacia una tendencia alta que alcanza el 58,66%. Individuamente se observa para la ULA y LUZ, 60%, la UCV 46,67%, la UC muestra la tendencia positiva más alta de 86,66% y UDO, aunque muestra una tendencia indefinida con 40% para los valores altos y muy bajos, al sumar los valores negativos, estos alcanzan un 53% lo que implica una tendencia hacia la baja coherencia; como puede observarse la Escuela de Educación de la UC es la que planifica con mayores niveles de eficiencia lo que se refiere a esta fase.

4.5. Gestión y administración del plan (Fase V)

Los distintos aspectos considerados en esta fase tienen que ver con lo planificado en el diseño (políticas, estrategias, medios, normas y recursos) para que los gerentes de la institución, así como los demás actores tengan una guía para administrar el currículo.

Se observa en el Cuadro 5 que las Escuelas de Educación prestan poca atención a estos aspectos en el diseño, pareciera que la planificación curricular culminara con el diseño de la estructura del plan, esta fase y todos los elementos que en ella se consideran, alcanza una coherencia muy baja tanto por ítem como por universidad; se observa una coherencia alta en los aspectos que pueden considerarse más normativos como son los requisitos de ingreso, las prelacones, las horas clases y las unidades crédito estos alcanzan una coherencia alta en el 100% de los diseños, los requisitos de egreso (60%) y el título que se otorga (80%). Cuando se trata de los aspectos de carácter estratégico como son la viabilidad técnica, política y económica se observa que todos los diseños muestran una coherencia muy baja que va de 60% a 100% con predominio de este último.

El estudio por universidad muestra que la Escuela de Educación de LUZ es la única que muestra una coherencia alta de 50%, esta alcanza un valor positivo de 55.55% cuando se suma con el valor medio, aunque con un contrapeso muy bajo de 44.44%; las otras instituciones muestran en sus diseños una coherencia muy baja, siendo los diseños de la UDO y la UC los que alcanzan los valores más altos en esta categoría (83.33% y 72.22% respectivamente), todos estos valores coinciden en una tendencia general hacia la muy baja coherencia valorada en 63.33%.

Cuadro 5
Gestión y administración del plan curricular. Carreras de educación por universidad

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Requisitos de ingreso	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Requisitos de egreso	Alta	M. Baja	Alta	Alta	M. Baja	Alta	40	0	0	60
Requisitos de permanencia	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	80	0	0	20
Prelaciones	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Título que se otorga	Alta	M.Baja	Alta	Alta	Alta	Alta	20	0	0	80
Horas clase y/o unidades crédito	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	0	0	0	100
Viabilidad Técnica: Formación de docentes	Media	M. Baja	Media	Media	Baja	Media	20	20	60	0
Viabilidad técnica: Espacio físico y dotación	Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	60	20	0	20

Cuadro 5 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Viabilidad técnica: Bibliotecas	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Viabilidad técnica: Hemerotecas	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Viabilidad técnica: Centros e institutos de investigación	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	80	0	0	20
Viabilidad técnica: Instituciones para las prácticas profesionales	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	0	0	0	100
Viabilidad Técnica: Materiales y equipos	Alta	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	60	0	0	40
Viabilidad política: Aprobación	Alta	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	80	0	0	20

Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares rigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas

Cuadro 5 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Viabilidad política: Apoyo de las autoridades	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Viabilidad económica: Presupuesto	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Viabilidad económica: Aportes extrainstitucion.	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Viabilidad económica: Aportes de las autoridades	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
TENDENCIA	M. Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	63.33	2.22	3.33	31.11
Alta %	38.89	16.66	27.78	50.00	22.22	31.11				
Media %	5.55	0	5.55	5.55	0	3.33				
Baja %	5.55	0	0	0	5.55	2.22				
Media Baja %	50.00	83.33	66.67	44.44	72.22	63.33				

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de ULA, UDO, UCV, ULA, UC.

De los resultados se infiere que las Escuelas de Educación no están diseñando estrategias para enfrentar el reto de dar solución a la compleja problemática que viven y para responder constructivamente a las exigencias de desarrollo, lo que las hace débiles ante las presiones internas y externas, impuestas por el proceso coyuntural en el que se desenvuelvan, caen así en un conservadurismo que las hace resistentes al cambio de patrones tradicionales en la gerencia institucional que implica en primer lugar al currículo.

4.6. Diseño del proceso de evaluación del currículo (Fase VI)

Los procesos de evaluación curricular tienen muy poca referencia en los diseños; la planificación de esta fase alcanza una coherencia muy baja en todos los diseños curriculares. Los aspectos son escasamente considerados en un porcentaje muy alto de esos documentos, el 100% de ellos muestra ese nivel de coherencia en lo que se refiere a la evaluación del diseño curricular, la coherencia, la pertinencia, las cartas descriptivas, los objetivos curriculares, los programas instruccionales, el sistema de evaluación y del impacto de la carrera en el contexto local, regional y nacional. El 60% de los diseños curriculares (UDO, UCV y UC) la muestran en relación con la evaluación de la instrumentación y aplicación del currículo, este aspecto es considerado de manera adecuada por LUZ y baja por UCV. La evaluación del plan de estudios muestra una coherencia baja en ULA y muy baja en el 80% restante; todo ello de como resultado un 92% de coherencia muy baja distribuido de la siguiente manera: ULA 70%; UDO, 100%; UCV, 100%; LUZ 90% y UC 100% (Cuadro 6).

Puede afirmarse entonces que el diseño de esta fase, es un proceso olvidado por quienes diseñan el currículo y no se prevén controles de los procesos que se suceden en la ejecución del currículo, de allí que hay escasa posibilidad de determinar su nivel de pertinencia y calidad, así como el desarrollo de procesos de retroalimentación, sustentados en la investigación, que den cuenta de los alcances y limitaciones en la ejecución curricular y que pueda, a través de estos procesos, hacer de la labor institucional algo relevante, efectivo, eficaz y eficiente como aspectos que manifiestan lo sustantivo del trabajo académico y por ende su calidad.

5. Tendencia global en relación con la coherencia interna de los diseños curriculares

Los diseños curriculares de las Escuelas de Educación de las universidades autónomas, dan respuesta básicamente a tres de las fases previstas en el modelo teórico (Cuadro 7); son ellas:

- Fundamentos del currículo, donde la tendencia no aparece claramente definida; aunque la misma se observa ligeramente orientada hacia los niveles medio-alto que alcanzan un 50.47% con un 49.23% para los bajos y muy bajos lo que establece entre ambas una distancia de sólo 1.23%.

Cuadro 6
Diseño del proceso de evaluación del currículo. Carreras de educación por universidad

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Evaluación del diseño curricular	Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	80	20	0	0
Evaluación de la coherencia	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	0	0	0	100
Evaluación de la pertinencia	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	0	0	0	100
Evaluación de la instrumentación y aplicación del currículo	Baja	M. Baja	M. Baja	Alta	M. Baja	M. Baja	60	20	0	20
Evaluación del plan de estudios	Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja.	M. Baja	M. Baja	80	20	0	0
Evaluación de las cartas descriptiv.	M. Baja.	M. Baja	M. Baja	M.Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Evaluación de los objetivos curriculares	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0

Cuadro 6 (Continuación)

Ítem	Universidades					Tendencia	MB %	B %	M %	A %
	U.L.A Coherencia	U.D.O Coherencia	U.C.V Coherencia	L.U.Z Coherencia	U.C Coherencia					
Evaluación de los programas instruccionales	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Evaluación del sistema de evaluación	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
Evaluación del impacto de la carrera en el contexto local, regional y nacional	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	100	0	0	0
TENDENCIA	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	M. Baja	92.00	6.00	0	2.00
Alta %	0	0	0	10.00	0	2.00				
Media %	0	0	0	0	0	0				
Baja %	30.00	0	0	0	0	6.00				
Media Baja %	70.00	100	100	90.00	100	92.00				

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de ULA, UDO, UCV, ULA, UC.

Cuadro 7
Coherencia interna de los diseños curriculares. Diseños curriculares por universidad. Tendencia global

Fase	Universidad	ULA	UDO	UCV	LUZ	UC	
Fundamentos del Currículo	Alta	69,23	7,69	46,15	76,92	15,38	43,07
	Media	23,08	0,00	7,69	0,00	15,38	9,23
	Baja	0,00	23,07	30,77	15,38	30,76	20,00
	Muy Baja	7,69	69,23	15,38	7,69	38,46	27,69
Fundamentos de la Carrera Profesional	Alta	28,00	8,00	24,00	32,00	24,00	23,20
	Media	8,00	0,00	8,00	4,00	0,00	4,00
	Baja	40,00	0,00	28,00	20,00	24,00	22,40
	Muy Baja	24,00	92,00	40,00	44,00	52,00	50,40
Elaboración de Perfiles y Objetivos de la Carrera Profesional	Alta	81,25	37,50	43,75	68,75	43,75	55,00
	Media	6,25	6,25	6,25	6,25	6,25	6,25
	Baja	0,00	0,00	0,00	12,50	0,00	2,50
	Muy Baja	12,50	56,25	50,00	12,50	50,00	36,25
Diseño y Organización de la Estructura Curricular	Alta	60,00	40,00	46,67	60,00	80,00	57,33
	Media	6,67	6,67	20,00	6,67	0,00	8,00
	Baja	0,00	13,33	0,00	6,67	0,00	4,00
	Muy Baja	33,33	40,00	33,33	26,66	20,00	30,66

Cuadro 7 (Continuación)

Fase	Universidad	ULA	UDO	UCV	LUZ	UC	
Gestión y Administración del Plan Curricular	Alta	38,89	16,66	27,78	50,00	22,22	31,11
	Media	5,55	0,00	5,55	5,55	0,00	3,33
	Baja	5,55	0,00	0,00	0,00	5,55	2,22
	Muy Baja	50,00	83,33	66,67	44,44	72,22	63,33
Diseño del Proceso de Evaluación del Currículo	Alta	0,00	0,00	0,00	10,00	0,00	2,00
	Media	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Baja	30,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6,00
	Muy Baja	70,00	100,00	100,00	90,00	100,00	92,00
Tendencia Global	Alta	46,23	18,31	31,39	49,61	30,89	35,29
	Media	8,26	2,15	7,92	3,75	3,61	5,14
	Baja	12,59	6,07	9,80	9,09	10,05	9,52
	Muy Baja	32,92	73,47	50,90	37,55	55,45	50,06

Fuente: Instrumentos de investigación aplicados a los diseños curriculares y a los actores clave de ULA,, UDO, UCV, LUZ, UC.

- Elaboración de perfiles y objetivos de la carrera profesional. En esta fase la tendencia positiva está más claramente establecida. Se identifica una tendencia hacia la coherencia media-alta CON 61.25%.
- Diseño y organización de la estructura curricular, fase con una coherencia positiva que alcanza una tendencia media-alta ubicada en el 66.67%.

Las otras fases descritas en el modelo teórico marcan una clara tendencia baja-muy baja, lo que indica que son muy pocos los procesos intrafase que se consideran al diseñar el currículo; así, se observa que las fases:

- Fundamentos de la carrera profesional tiene una presencia negativa que define una tendencia baja-muy baja que asciende a 72.8%.
- La gestión y administración del plan curricular muestra una tendencia baja-muy baja que alcanza el 65.54%.
- La fase de diseño del proceso de evaluación, alcanza una tendencia de 98% en los valores negativos, lo que permite describirla como baja-muy baja.

El análisis de la tendencia global por universidad informa que la UDO, UCV y UC tienen una tendencia que supera el 60% en las categorías baja-muy baja, siendo la UDO la que alcanza los valores negativos más altos ubicados en 79.54%, la UCV 60.69% y la UC 64.38%.

Por su parte ULA y LUZ muestran una tendencia ubicada ligeramente hacia los valores positivos, con un peso muy cercano a los negativos, la tendencia media-alta alcanza un 53.21% para la ULA y 53.36% para LUZ y la tendencia baja-muy baja 46.79% para la primera y 46.64% para la segunda. Como puede observarse, sólo hay una diferencia de 6.42% y 6.72% respectivamente para ambas instituciones.

Al promediar los valores obtenidos para cada categoría se observa una tendencia global de coherencia en los diseños curriculares, que se ubica en las categorías negativas y alcanza un valor aproximado al 60% (59.6%); se establece una diferencia de 18.97% entre estos y las categorías positivas, las que suman 40.39%, en este caso se observa una tendencia más marcada hacia los primeros, por lo que se puede hablar de una tendencia global de coherencia baja-muy baja en los diseños curriculares de las Escuelas de Educación de las universidades autónomas.

Los resultados muestran que los diseños curriculares más que una guía para la acción, se diseñan como un requisito en cuya planificación pareciera que no es importante reflexionar sobre las necesidades y problemas de la educación venezolana, estos aparecen como un documento desintegrado que está lejos de constituirse en parte de una estrategia institucional para lograr los fines de la educación, por lo que pierde su carácter de proyecto educativo.

Además, los diseños curriculares, dado el nivel de coherencia alcanzado, no repercuten en la formación de una conciencia crítica en los estudiantes y profesores, que propicie los procesos de reflexión y autorreflexión que conduzcan a producir los cambios que el país y la educación necesitan. Se infiere que en las Escuelas de Educación se sigue una enseñanza tradicional centrada en los progra-

mas instruccionales planificados por cada cátedra, los cuales muestran un proceso instruccional desarticulado de los diseños curriculares y de los otros eventos que se suceden en la escuela..

En los diseños curriculares se hace énfasis en el proceso de diseño y organización del plan curricular, convirtiéndose así el proceso de construcción del currículo en un trabajo técnico y mecánico que hace que éste muestre una visión atomizada de las disciplinas y/o cátedras, en síntesis, del conocimiento, sin vinculación con las fases anteriores y posteriores del diseño y donde no se consideran los procesos de generación del conocimiento, ni la formación del estudiante en vinculación con la sociedad y el sistema económico en el que se desempeña, lo que hace aparecer el diseño curricular como un documento, donde las Escuelas de Educación no se comprometen con el logro de una sociedad mejor, caracterizada por altos niveles de calidad de vida.

Los diseños curriculares escasamente se orientan a mostrar un nivel de excelencia institucional ya que no se involucran en la construcción de escenarios futuros que acerquen a las Escuelas de Educación del país a la sociedad del conocimiento y de la información; estas instituciones aparecen así, de espaldas a la realidad externa y su deber ser no se manifiesta en las funciones sustantivas que cumplen.

Las Escuelas de Educación no están funcionando de manera sistemática y dinámica, pareciera que por un lado están los estudiantes y profesores y por otro el diseño curricular, el cual según afirman los actores clave, es un documento desconocido por las partes interesadas, de allí que el diseño curricular se convierta en un administrador de asignaturas que los profesores deben dictar y los estudiantes cursarlas para alcanzar una profesión, que no se sabe cuál es su impacto en la realidad, porque en ellos no se consideran los procesos de evaluación curricular e institucional como una actividad que les permitirá, ir adaptándose a los cambios e incorporando otros, para lograr una verdadera proyección hacia la sociedad.

La baja coherencia alcanzada explica el porqué de la baja pertinencia; los diseños curriculares no ponen en interacción a los actores fundamentales de la institución, con los recursos de que dispone y con la comunidad, componentes que actúan entre sí de manera estructural y coadyuvan en la formación de profesionales que puedan producir un impacto positivo en la realidad; carreras profesionales que descuidan su fundamentación, que no partan de un estudio de necesidades y del contexto, funcionan sin un rumbo determinado, sin una orientación o una guía para que las mismas alcancen un nivel adecuado de pertinencia filosófica, científica, social e institucional. Hay desconocimiento u omisión de las necesidades que se deben atender; de allí que la formación recibida por los estudiantes estará y tendrá un carácter más pragmático que científico y desvinculado de la realidad.

Diseños curriculares como los que muestran las Escuelas de Educación, dificultan el conocimiento y análisis de los procesos que se suceden en la institución, la superación de las disfuncionalidades y la introducción de las reformas neces-

rias para que los docentes egresados logren un desempeño más eficiente. Se infiere que las Escuelas de Educación del país desaprovechan las oportunidades, se hacen partícipes de las amenazas y desconocen sus fortalezas y debilidades, lo que obstaculizará la generación de acciones estratégicas para optimizar su rendimiento institucional.

Por otra parte, los cambios se suceden muy rápidamente y las Escuelas de Educación responden de una manera muy lenta a las necesidades y exigencias del medio, cuestión que incide en que los diseños curriculares al momento de su ejecución ya sean obsoletos y extemporáneos, de allí que lo que la institución dijo ser y promover ya no tendrá sentido, se pondrá, entonces, fuera de contexto y no podrán responder con rapidez, eficacia y eficiencia a las necesidades y demandas del entorno interno y externo; por lo que las Escuelas de Educación del país están lejos de ser instituciones proactivas, de excelencia académica con compromiso social, su deber ser no se compece con la realidad, aparecen así de espaldas no sólo a la realidad circundante sino a las exigencias que en los últimos años han hecho organismos internacionales como la UNESCO.

Referencias

- Lundgren, Ulf (1992). **Teoría del currículum y escolarización**. Editorial Morata, Madrid.
- Martínez, Miguel (1997). **El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica**. Editorial Trillas, México.
- Schön, D. (1998). **La formación de profesionales reflexivos**. Editorial Paidós, México.
- Torres, Jurjo (1994). **El currículum oculto**. Ediciones Morata, Madrid.
- Universidad Central de Venezuela (1996). **Diseño curricular**. Caracas
- Universidad de Carabobo (1995). **Facultad de Ciencias de la Educación. Rediseño curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Informe parcial correspondiente a los componentes de formación general, pedagógica y práctica profesional**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1996). **Diseño curricular de la Mención Matemática de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1997). **Diseño curricular de la Mención Docencia Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1997). **Reforma curricular de la Mención Educación Física, Deporte y Recreación de la Facultad de Ciencias de la educación**. Valencia
- Universidad de Carabobo (1998). **Diseño curricular de la Mención Lengua y literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1998). **Reforma curricular de la licenciatura en Educación, Mención Inglés**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1998). **Informe sobre la reformulación curricular de la mención de Orientación**. Valencia.
- Universidad de Los Andes (1995). **Innovación curricular de los planes de estudios de la Licenciatura en Educación**. Mérida.

*Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes
en las escuelas de educación de las universidades autónomas*

- Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación (1995). Innovación Curricular de los Planes de Estudios de la Licenciatura en Educación. Versión definitiva del Diseño curricular de la Licenciatura en Educación. ULA. Mérida.
- Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación (1995). Innovación Curricular de los Planes de Estudios de la Licenciatura en Educación. Versión definitiva del Diseño curricular de la Licenciatura en Educación. ULA. Mérida.
- Universidad de Oriente (1988). Proyecto de reforma curricular de la Escuela de Educación. Cumaná.
- Universidad de Oriente (1987). Proyecto especial de Licenciatura en Educación Integral. Cumaná.
- Universidad de Oriente (1985). **Catálogo general de la Universidad de Oriente.** Cumaná.