

EL CURRÍCULUM EN LA UNIVERSIDAD. ¿ENSEÑAR CONTENIDOS O DESARROLLAR CAPACIDADES?

THE CURRICULUM AT THE UNIVERSITY. TEACHING CONTENT OR DEVELOPING CAPABILITIES?

Daniel Ernesto Stigliano¹ 

¹Universidad del Sentido, Vaticano. Doctor en Ciencias de la Educación. E-mail: daniel.stigliano@scholasoccurrentes.org

Resumen: Las escuelas, institutos, facultades y departamentos de toda universidad, tienen entre sus principales funciones la distribución y transmisión del conocimiento. Pero ¿Cuáles conocimientos? ¿Para quién?, ¿De qué forma? ¿Con qué intenciones educativas? En este artículo, se invita a pensar en los diseños curriculares no sólo como políticas públicas que aseguran el desarrollo de una nación sino como políticas públicas que aseguren el cumplimiento de todos los proyectos de vida que quieran emprender sus habitantes para transitar una vida plena. Para ello, desde el enfoque de capacidades se fundamenta la necesidad de descentrarse de los contenidos a enseñar para adoptar un modelo de enseñanza que dé prioridad al desarrollo humano de los y las estudiantes. Finalmente, se reflexiona acerca de la manera de planificar la enseñanza partiendo ya no de lo que se cree que es necesario aprender sino más bien de las capacidades que asegurarán la formación de profesionales universitarios.

Palabras-clave: Políticas públicas educacionales. Diseños curriculares. Capacidades para la vida.

Abstract: Schools, institutes, faculties and departments of every university have among their main functions the distribution and transmission of knowledge. But what knowledge? For whom? In what way? With what educational intentions? In this article, we invite you to think about curricular designs not only as public policies that ensure the development of a nation but as public policies that ensure the fulfillment of all the life projects that its inhabitants want to undertake to lead a full life. To do this, from the capabilities approach, the need to decenter the contents to be taught is based to adopt a teaching model that gives priority to the human development of the students. Finally, we reflect on how to plan teaching based not on what is believed to be necessary to learn but rather on the capabilities that will ensure the training of university professionals.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1263>

Keywords: Educational public policies. Curricular designs. Capacities for life.

Autor convidado



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

El debate curricular. Orígenes y definiciones

Con frecuencia, frente a su tarea, el docente se plantea preguntas como las siguientes: ¿Me alcanza el tiempo para enseñar todo el programa? ¿Tengo que enseñarlo todo? ¿Enseño en extensión o en profundidad? ¿Para qué sirve, en realidad, enseñar este o aquel tema? ¿Me corresponde a mí enseñar este contenido? ¿Este contenido no fue enseñado ya en otro espacio curricular?

Teniendo en cuenta estas cuestiones probablemente conversadas en las salas de maestros y profesores, y planteadas de manera coloquial, trataré, por un lado, de dar respuestas y, por otro, de abrir nuevos interrogantes. Para esto, pondremos en juego ideas que, de manera sistematizada, dan cuenta de las inquietudes que el trabajo docente instala respecto del currículum y la selección de contenidos.

Formamos parte de una cultura en la que la educación y el conocimiento se relacionan estrechamente; más aún, cuando, en general, se entiende el concepto de educación como fuertemente ligado al de escolarización. Sin embargo, el carácter de la relación educación-conocimiento no es tan obvio, ya que, a lo largo de la historia, esta relación ha tenido como característica importante un constante dinamismo. El conocimiento no es inmutable, sino que, en tanto contenido epistémico socialmente disponible, lleva en sí una propensión al cambio.

El currículum, concepto que se irá caracterizando a lo largo de este artículo, es una realidad muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos..., detrás de los cuales se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de realidad, creencias y valores que condicionan su teorización, así como la organización dinámica de los conocimientos disponibles para una sociedad en un momento determinado.

En muchos países las reformas educativas giran alrededor del currículum prescribiendo qué contenidos deben ser enseñados, y con qué enfoques y metodologías de enseñanza y de evaluación hay que trabajarlos en las aulas. Se trata, en realidad, de una construcción cultural organizadora de prácticas educativas y no de un concepto abstracto.

El problema del ideal pedagógico, es decir, el del hombre que ha de alcanzarse como resultado de la acción pedagógica y de la influencia de los factores histórico-sociales, sobresale como la cuestión decisiva que debe esclarecerse para dar sentido y orientación segura a la formación.

Cada época ha encarnado formas ideales en cuyo vértice más importante se encuentra el ideal de hombre, la imagen del hombre concreto a que apunta la voluntad histórica de la comunidad. Este ideal no es una entidad abstracta, ni en lo individual ni en lo colectivo; por el contrario, se nutre de una realidad, de una sociedad determinada. Todas las sociedades, cualquiera sea su ideología, construyen un ideal de hombre.

Todas las consideraciones antedichas han tratado de plasmarse en la construcción y el diseño del currículum en los diferentes tiempos y espacios. En efecto, las teorías sobre el currículum han evolucionado y cambiado, así como la práctica curricular, porque las ideas acerca

de qué debe contener el currículum no son universales, sino el producto de la historia humana y social.

Desde el siglo XVIII, existen en relación con este tema dos posturas diferentes: una pretende centrar el currículum en materias indispensables (definidas, organizadas y jerarquizadas) y la otra propone hacer del sujeto de aprendizaje, de su experiencia, de sus necesidades y de sus motivaciones el modelo sobre el que se establecerán la cantidad y la calidad de los contenidos que se han de aprender.

El currículum alcanzó desarrollo conceptual en la primera mitad del siglo XX, impulsado por la expansión de la escolaridad de masas, la economía a gran escala propia de las sociedades industrializadas, las transformaciones políticas y sociales resultantes de esas dinámicas, así como por el desarrollo de las disciplinas científicas.

La idea de una teoría del currículum nació en 1918, año en que Franklin Bobbit, considerado el padre de la teoría curricular, formuló el primer tratado sobre el tema, al que llamó *The Curriculum*. En esta obra, Bobbit sostuvo la existencia de dos escuelas antagonistas en el pensamiento educativo: Los que ven resultados puramente subjetivos, la mente enriquecida, las apreciaciones rápidas, las sensibilidades refinadas, la disciplina, la cultura. Para ellos, el fin de la educación es la habilidad de vivir, más que la habilidad de producir. Por otra parte, están los que sostienen que la educación consiste en atender, primero y conscientemente, a la acción práctica eficiente en un mundo práctico. En una época de eficiencia y economía, se buscará eliminar lo inútil.

La esencia del planteo de este autor consiste en la búsqueda de una racionalización de la práctica escolar tendiente al logro de resultados de aprendizaje por parte de los alumnos. Éstos, según Bobbit, deben capacitarse para el desempeño efectivo de las actividades necesarias para la sociedad en un momento dado. Es decir, la práctica tiene que estar gobernada por un orden que asegure eficacia.

En la primera mitad del siglo XX, la pedagogía de John Dewey y la Escuela Nueva encuentran en las necesidades y las experiencias infantiles la fuente del currículum y lo definen como aquello que abarca todo lo que sucede en la escuela.

Al mismo tiempo, se conforma una pedagogía industrial que abreva en las fuentes de la sociedad industrial y de masas, y encuadra el currículum como una herramienta profesional.

Como autores que se centran en los problemas de la práctica para desarrollar los modos curriculares, se distinguen John Elliot (1990), Lawrence Stenhouse (1984) y José Gimeno Sacristán (2010). Stenhouse (1984) concibe el currículum como una manera de comunicar los principios esenciales de un proyecto educativo de forma tal que quede abierto a la crítica y pueda ser plasmado realmente en la práctica. Así entendido, el currículum es un puente entre los principios y la práctica e impone revisar los vínculos existentes entre estas dos dimensiones. Esta perspectiva difiere de la de los autores que intentan conseguir que la práctica se adecue a la teoría. Para Stenhouse (1984), no existe una brecha entre teoría y práctica: ambas son partes constitutivas de la educación.

Hilda Taba (1962), por su parte, asume la idea de que la cultura y la sociedad brindan una guía para determinar los objetivos y para la selección de los contenidos, y de que el currículum debe ser construido de manera tal que represente una totalidad orgánica y no una estructura fragmentaria.

En los 90, César Coll planteaba en *Psicología y Currículum* que, en cualquier contexto, las intenciones educativas son siempre contenidos (input), resultados (output) y actividades.

Cuadro 1: Dos posicionamientos en la teoría curricular

Relaciones Teoría y Práctica	Relaciones escuela y sociedad
El currículum es un campo de conocimientos aplicado o derivado de las ciencias de la educación	El currículum es un instrumento para la adaptación de la escuela y los individuos a las demandas del desarrollo social y económico
El currículum y su construcción teórica son inseparables del trabajo en la escuela y en el aula	El currículum y la escuela son el motor del cambio social y refleja la arena del conflicto social no resuelto.

Fuente: Elaborado por el autor desde Taba (1962) y Coll (1990).

Se advierte entonces que no existe una única definición del concepto de currículum. Existen diversas definiciones que reflejan los debates en torno del tema, así como la visión de un autor particular en un espacio y un tiempo determinados. Por lo tanto, abordar este asunto supone tener en cuenta la diversidad de tendencias, enfoques, paradigmas y concepciones existentes.

Por otra parte, en el plano universitario, las escuelas, institutos, facultades, departamentos, tienen entre sus principales funciones la distribución y transmisión del conocimiento. Pero ¿qué conocimientos?, ¿Para quién?, ¿De qué forma?, ¿Quién decide y selecciona?, ¿Cuáles son las intenciones educativas de este proceso?

Las respuestas a estas preguntas suponen la negociación de significados y sentidos entre diferentes actores de la sociedad que tienen algo para decir acerca de la educación y de lo que la educación debe transmitir. Este conjunto de actores compone el llamado campo del currículum. ¿Quiénes lo componen?

El estado, a través de sus órganos competentes (ministerio de educación, de economía, de trabajo y en el caso de las universidades nacionales de sus propios órganos de gobierno. La sociedad, a través de sus corporaciones tales como los partidos políticos, los sindicatos, las cámaras empresarias, las diferentes confesiones religiosas que además son propietarias de miles de instituciones educativas, las ONG, etc. y por último las teorías y las prácticas.

Para explicar la influencia de las prácticas en la prescripción del currículum Pierre Bourdieu (1988) emplea el concepto de habitus, que se refiere a las disposiciones y esquemas mentales adquiridos a través de la socialización. El habitus influye en las prácticas y elecciones de los individuos en el campo y tiende a reproducir las desigualdades sociales existentes. Bourdieu argumenta que la educación desempeña un papel fundamental en la reproducción de estas desigualdades, ya que legitima y refuerza las formas de capital cultural dominantes.

En otras palabras, Bourdieu sostiene que la construcción del currículum no es un proceso neutral, sino que está influenciado por las luchas y tensiones en el campo educativo. Los actores con más capital cultural tienden a tener más influencia en la definición del currículum, lo que puede llevar a la reproducción de desigualdades.

Numerosos investigadores han aplicado la teoría de los campos de Bourdieu al ámbito educativo. Por ejemplo, la investigadora canadiense Diane Reay (2017) ha explorado cómo las desigualdades de clase influyen en las experiencias educativas de los estudiantes. Sus estudios han revelado cómo los estudiantes de clases sociales más altas tienden a tener un mayor capital cultural que les otorga ventajas en el sistema educativo.

En definitiva, los planes de estudio o diseños curriculares de una carrera universitaria son normas con fuerza legal que se constituyen en una política pública. ¿Por qué? Ni más ni menos, porque determina lo que se debe y lo que no se debe enseñar. Un plan de estudios se explica no solamente por el interés de controlar la educación como aparato ideológico sino también por la necesidad técnica de ordenar el sistema.

La política sobre el currículum condiciona la realidad práctica de la educación, en tanto marco ordenador de la práctica y delimitación de las acciones de docentes y alumnos. A través de estas prescripciones, es posible visualizar pedagógicamente lo que ocurre en la realidad del aula, ya que es en este nivel donde se toman decisiones que derramarán consecuencias sobre otros estadios del desarrollo curricular.

Si bien, desde cierta perspectiva, el currículum prescripto es un elemento limitante y censorador, visto desde otro ángulo proporciona un proyecto de cultura común para los miembros de determinada comunidad, igualdad de oportunidades, una organización de los saberes en relación con las necesidades de la sociedad y un control sobre las prácticas de la enseñanza.

Esta búsqueda de la igualdad de oportunidades a partir no sólo de la educación superior sino a lo largo de toda la escolarización es la que podría asegurar un apropiado grado de desarrollo humano y en consecuencia un apropiado desarrollo económico de la comunidad.

Según Amartya Sen, “el desarrollo depende totalmente de la libre agencia de los individuos” es decir en la “capacidad de uno mismo para potenciar las metas que uno desea alcanzar” (SEN, 2000, p.20). La falta de libertad supone que estas metas no se puedan alcanzar o sean más difíciles de alcanzar en comparación de aquellos individuos que sí gozan de mayores grados de libertad. “Con suficientes oportunidades sociales los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente... no se habla de acumular riqueza se habla de tener mayores ingresos para llevar una vida digna” (SEN, 2000, p.28).

En este trabajo, se invita a pensar en los diseños curriculares no sólo como políticas públicas que aseguran el desarrollo de una nación sino como políticas públicas que aseguren el cumplimiento de todos los proyectos que quieran emprender sus habitantes.

De un enfoque centrado en el contenido a un enfoque centrado en la persona

El enfoque de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum puede ayudar no sólo a comprender la necesidad de descentrarnos de los contenidos a enseñar sino también a explicar la manera de planificar la enseñanza partiendo ya no de lo que se cree que es necesario aprender sino más bien de las capacidades que aseguran la formación de profesionales universitarios.

Martha Nussbaum (2011) es una filósofa y teórica de la justicia conocida por su enfoque de las capacidades o enfoque de las capacidades centrales, que ha desarrollado en su obra “Las fronteras de la justicia” y otros escritos. En su enfoque, Nussbaum distingue entre varios tipos de capacidades, incluyendo las capacidades centrales, las capacidades combinadas y las capacidades internas. ¿Cómo se diferencian entre sí?:

1. Capacidades Centrales (Central Capabilities): Las capacidades centrales son un conjunto de capacidades fundamentales que Nussbaum considera esenciales para que las personas lleven una vida digna y floreciente. Estas capacidades son universales y se aplican a todas las personas, independientemente de su cultura, género, religión, etc. Algunas de las capacidades centrales que Nussbaum destaca incluyen la vida, la salud, la educación, la participación política, la libertad de expresión y la libertad de asociación. Estas capacidades son consideradas esenciales para el funcionamiento básico y la dignidad de las personas.

2. Capacidades Combinadas (Combined Capabilities): Las capacidades combinadas se refieren a la capacidad de una persona para combinar varias capacidades centrales de manera efectiva. Nussbaum sostiene que no basta con tener cada capacidad central por separado; es importante que las personas puedan combinar estas capacidades para llevar una vida buena y digna. Por ejemplo, tener acceso a la educación (una capacidad central) puede ayudar a una persona a ejercer su capacidad de participación política (otra capacidad central).

3. Capacidades Internas (Internal Capabilities): Las capacidades internas se refieren a la capacidad de una persona para desarrollar y ejercer sus capacidades centrales. Esto implica que no es suficiente simplemente tener oportunidades externas para ciertas capacidades (como acceso a la educación), sino que también es necesario que las personas tengan las habilidades, la confianza y la motivación internas para aprovechar esas oportunidades y ejercer sus capacidades.

Nussbaum (2011) presta especial atención a las capacidades internas, ya que reconoce que las personas no pueden ejercer plenamente sus capacidades si carecen de las habilidades y la motivación necesarias. Las capacidades internas son las que la persona cuenta como capacidades innatas o bien desarrolla a lo largo de su vida social. La que debe potenciar las capacidades internas es la educación razón por la cual este trabajo adopta un interés especial por los efectos de la educación formal y en especial de la educación universitaria que debería procurar que estas capacidades se trabajen en los salones de clase como una cuestión prioritaria con el propósito de proporcionar un marco ético para evaluar y promover la justicia social y el bienestar humano más allá de los muros en los que históricamente se encerró la educación superior.

Las capacidades internas se pueden diferenciar a su vez en competencias duras y competencias blandas. Se llama competencias duras a las habilidades técnicas y cuantificables que una persona posee en una determinada área o campo de conocimiento. Estas competencias suelen ser específicas y pueden ser enseñadas y evaluadas de manera objetiva. A menudo, las competencias duras se relacionan con conocimientos concretos y habilidades técnicas que son necesarias para realizar tareas específicas en un trabajo o en una profesión. Algunos ejemplos de competencias duras pueden incluir:

- Conocimientos técnicos: Esto abarca la comprensión profunda de un campo o disciplina, como la programación informática, la contabilidad, la ingeniería, la medicina, la arquitectura, etc.
- Habilidades cuantitativas: La capacidad de trabajar con números y datos de manera efectiva, como estadísticas, análisis financiero, cálculos matemáticos, etc.
- Competencias en el uso de herramientas y software: La habilidad para utilizar software específico, como programas de diseño gráfico, software de contabilidad, software de análisis de datos, entre otros.
- Conocimiento de regulaciones y normativas: La comprensión de las regulaciones y normativas específicas en una industria o campo, como las leyes fiscales, regulaciones de seguridad, estándares de calidad, etc.
- Habilidades lingüísticas y de comunicación específicas: Esto puede incluir habilidades de traducción, redacción técnica, diseño gráfico, comunicación científica, entre otras.
- Competencias en operaciones y procesos: La capacidad de gestionar y optimizar procesos comerciales o industriales, como la cadena de suministro, la gestión de proyectos, la logística, etc.

Las competencias duras son esenciales en muchas profesiones y ocupaciones, ya que permiten a las personas desempeñarse eficazmente en sus roles. A menudo, se complementan con las competencias blandas o habilidades interpersonales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

La educación de las competencias blandas en la universidad es de suma importancia en la formación integral de los estudiantes y en su preparación para enfrentar los desafíos del mundo laboral y de la vida en general. Estas competencias, también conocidas como habilidades socioemocionales, se refieren a habilidades y capacidades que van más allá del conocimiento técnico y académico, y se centran en el desarrollo de aptitudes personales y sociales que son esenciales para el éxito en diversos contextos. A continuación, se destacan algunas razones fundamentales para educar y fomentar competencias blandas en la universidad:

- Mejora de la empleabilidad: Las competencias blandas son cada vez más valoradas por los empleadores. Habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la empatía y la resolución de conflictos son esenciales en el entorno laboral. Los graduados universitarios que poseen estas competencias tienen una ventaja competitiva en el mercado laboral

- Progreso en la vida profesional: Además de obtener conocimientos académicos, los estudiantes necesitan habilidades interpersonales y emocionales para tener éxito en sus carreras. La capacidad de colaborar de manera efectiva, liderar equipos y gestionar situaciones difíciles son cruciales para el avance profesional.
- Adaptación a los cambios: Vivimos en un mundo en constante cambio, y las competencias blandas son fundamentales para adaptarse a nuevas tecnologías, entornos laborales y desafíos personales. La resiliencia y la capacidad de aprendizaje continuo son ejemplos de competencias que permiten a las personas enfrentar y superar obstáculos.
- Mejora de las relaciones interpersonales: Las competencias sociales y emocionales también son esenciales en la vida cotidiana. Ayudan a construir relaciones sólidas, fomentar la empatía y resolver conflictos de manera efectiva. Estas habilidades son beneficiosas tanto en el ámbito profesional como en el personal.
- Fomento del bienestar emocional: La educación en competencias blandas puede ayudar a los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones, lo que contribuye a un mayor bienestar emocional. Estas habilidades son especialmente importantes en un entorno universitario, donde los estudiantes pueden enfrentar altos niveles de estrés y presión académica.
- Promoción de la ciudadanía activa: Las competencias blandas también están relacionadas con la ciudadanía activa y la participación en la sociedad. El pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de escuchar a otros son fundamentales para involucrarse de manera significativa en cuestiones sociales y políticas.
- Preparación para roles de liderazgo: A medida que los graduados avanzan en sus carreras, es probable que asuman roles de liderazgo. Las competencias blandas, como el liderazgo efectivo, la toma de decisiones éticas y la comunicación persuasiva, son esenciales para desempeñar con éxito estos roles.

Estas competencias contribuyen al desarrollo integral de los individuos y al fortalecimiento de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, su inclusión en el currículum universitario es de vital importancia.

Enseñar para el desarrollo de capacidades. Apuntes y aportes

El análisis de un diseño curricular implica una revisión sistemática y reflexiva de todos los componentes del plan de estudios de un programa educativo, ya sea a nivel escolar, universitario o en cualquier otro nivel educativo. El objetivo del análisis curricular es comprender la estructura, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, las evaluaciones y otros aspectos del currículum para determinar su efectividad, relevancia y coherencia con los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes. A continuación, se presentan los pasos y consideraciones clave para analizar un diseño curricular desde la perspectiva de las capacidades y una construcción equilibrada de aprendizajes vinculados a las competencias duras y a las competencias blandas.

Nos preceden interesantes desarrollos que sostienen la necesidad de situar a los diseños curriculares en contextos reales y con la asignación de una fuerte importancia a las prácticas profesionalizantes si se pretende desarrollar en los futuros profesionales competencias socioemocionales y habilidades para desarrollar la actividad profesional con responsabilidad social. En este sentido se han seleccionado las propuestas del estadounidense Donal Schön y la argentina Edith Litwin.

Donald Schön (1998), un destacado teórico en el campo de la educación y la práctica profesional introdujo la noción de profesional reflexivo en su obra clave *La formación de profesionales reflexivos*. Según Schön, un profesional reflexivo es aquel que es capaz de reflexionar sobre su práctica en el mundo real, cuestionar sus suposiciones subyacentes y tomar decisiones informadas en situaciones complejas y cambiantes.

El término profesional reflexivo se refiere a individuos que no solo aplican el conocimiento adquirido en su formación, sino que también son capaces de adaptarse y aprender de su propia experiencia en tiempo real. Estos profesionales están continuamente analizando, cuestionando y ajustando sus acciones en respuesta a los desafíos y situaciones emergentes. Schön (1988) destaca dos tipos de reflexión importantes para el profesional reflexivo:

Reflexión en la acción (reflection-in-action): Se refiere a la capacidad de pensar y ajustar las acciones mientras se están llevando a cabo, adaptándose a las circunstancias cambiantes y complejas.

Reflexión sobre la acción (reflection-on-action): Es la capacidad de revisar y analizar las experiencias pasadas para aprender de ellas, extrayendo lecciones y conocimientos para mejorar futuras prácticas profesionales.

Schön (1988) argumenta que la reflexión es fundamental para lidiar con la incertidumbre y la complejidad en entornos profesionales, permitiendo a los individuos desarrollar un enfoque más sofisticado y adaptable en la resolución de problemas. En resumen, para él, un profesional reflexivo es alguien que no solo actúa basándose en el conocimiento adquirido, sino que también reflexiona sobre su experiencia en tiempo real y después, aprendiendo de cada situación para mejorar su práctica profesional de manera continua.

En una línea semejante, Edith Litwin (2010), en su trabajo “La experiencia o más allá del currículo oficial”, propone una perspectiva que va más allá del enfoque tradicional del currículo oficial en la educación. Litwin plantea la importancia de considerar la experiencia del estudiante como un elemento fundamental en el proceso educativo, al igual que el plan de estudios prescrito.

Ella aboga por la idea de que la experiencia del estudiante es crucial para la construcción del conocimiento y que esta experiencia, que va más allá de lo puramente académico, debe ser tenida en cuenta y valorada en el diseño curricular.

Litwin (2010) destaca la relevancia de integrar las vivencias, intereses, contextos culturales y personales de los estudiantes en el proceso educativo. En su enfoque, sugiere que los educadores deben considerar el mundo cotidiano del estudiante, sus vivencias, intereses,

creencias y sus interacciones fuera del entorno educativo formal para enriquecer y hacer más significativo el aprendizaje.

Esta perspectiva implica no solo centrarse en los contenidos y objetivos del currículo oficial, sino también en el entorno y las experiencias personales de los estudiantes, reconociendo que dichas experiencias influyen en la forma en que los estudiantes aprenden y comprenden el mundo que les rodea.

Según nuestro criterio la arquitectura de un diseño curricular orientado a capacidades debe formularse en su etapa de planificación las siguientes preguntas.

Examinar los objetivos y metas educativas:

¿Cuáles son los objetivos y metas del diseño curricular?

¿Son claros, específicos y alineados con la misión y visión de la institución educativa?

¿Se centran en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes relevantes para los estudiantes y la sociedad?

Evaluar la estructura curricular:

¿Cómo se organiza el plan de estudios?

¿Existen secuencias lógicas de cursos?

¿Hay una división clara entre cursos obligatorios y opcionales?

¿Se incluyen cursos de formación general y especializada?

Revisar los contenidos y temas:

¿Qué temas y contenidos se incluyen en el currículum?

¿Son actuales y relevantes para los estudiantes y su futuro?

¿Se abordan cuestiones interdisciplinarias o globales?

Asegurar una relación directa de los espacios curriculares teóricos y las prácticas profesionalizantes con la realidad social:

¿Se considera la inclusión de las problemáticas que preocupan a la sociedad en los contenidos curriculares?

¿Se orientan las prácticas profesionalizantes a la solución de esas problemáticas que afectan a la comunidad?

¿Se asegura el desarrollo de prácticas profesionalizantes en contextos reales desde el inicio de la carrera?

¿Con estas metodologías se construyen capacidades orientadas al compromiso de la profesión con la responsabilidad social?

Análisis de estrategias de enseñanza y aprendizaje:

¿Qué métodos pedagógicos se utilizan en la implementación del currículum?

¿Se fomenta el aprendizaje activo, la participación y la interacción?

¿Se utilizan tecnologías educativas y recursos pedagógicos eficaces?

¿se trabaja con ejemplos teóricos o se estimula el trabajo con casos reales?

Examinar las evaluaciones y criterios de evaluación:

- ¿Cómo se evalúan los estudiantes? ¿Qué métodos de evaluación se utilizan?
- ¿Se evalúan no solo el conocimiento, sino también las habilidades y actitudes?
- ¿Los criterios de evaluación son claros y alineados con los objetivos?

Considerar la inclusión y la equidad:

- ¿Se abordan las necesidades de estudiantes diversos, incluyendo aquellos con discapacidades o diferencias culturales?
- ¿Se promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades?

Evaluar la coherencia y la alineación:

- ¿Existe una coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluaciones?
- ¿El currículum está alineado con los estándares educativos y las mejores prácticas?

Revisar la retroalimentación y la mejora continua:

- ¿El diseño curricular incluye mecanismos para recopilar retroalimentación de estudiantes, docentes y otros interesados?
- ¿Se realizan revisiones y actualizaciones periódicas del currículum en función de los comentarios recibidos?

Evaluar la flexibilidad y la adaptabilidad:

- ¿El diseño curricular permite a los estudiantes tomar decisiones sobre su propio camino de aprendizaje?
- ¿Es flexible y adaptable a las cambiantes necesidades educativas y laborales?

Considerar la participación de las partes interesadas:

- ¿Se involucra a docentes, estudiantes, padres y otros interesados en el proceso de diseño curricular?
- ¿Se tienen en cuenta las opiniones y aportaciones de estas partes interesadas?

En resumen, el análisis de un diseño curricular implica una evaluación detallada y crítica de todos los aspectos del plan de estudios para garantizar su eficacia, relevancia y alineación con los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes. Este proceso es esencial para mejorar la calidad de la educación y asegurar que se esté proporcionando una experiencia educativa enriquecedora y significativa.

Es fundamental tener en cuenta que la educación efectiva generalmente integra una variedad de enfoques para satisfacer las necesidades de los estudiantes y fomentar un aprendizaje completo. El diálogo y la reflexión crítica sobre la filosofía educativa subyacente pueden ayudar a los educadores a tomar decisiones informadas sobre cómo diseñar y llevar a cabo sus programas educativos.

En este sentido y a modo de cierre, se rescatan dos conceptos que han sido discutidos en el contexto de la filosofía y la epistemología, y pueden aplicarse a la educación de diversas maneras. Ellos son el logocentrismo y el empiriocentrismo.

El logocentrismo es un concepto que destaca la centralidad del lenguaje y la razón en la construcción del conocimiento. Implica una confianza en la capacidad del lenguaje y la razón para representar y comprender la realidad. En un contexto educativo, el logocentrismo podría manifestarse en un énfasis en el pensamiento abstracto, la lógica formal y la importancia de las habilidades lingüísticas. Así mismo, los métodos de evaluación podrían estar sesgados hacia la expresión verbal y escrita como indicadores principales del aprendizaje. Se lo puede asociar con los diseños curriculares inclinados a la centralidad del contenido a enseñar.

El empiriocentrismo encuentra su eje en la experiencia y la observación como fuentes fundamentales de conocimiento. En este enfoque, se da prioridad a la evidencia empírica y a la observación directa como bases para la comprensión del mundo. En un contexto educativo, el empiriocentrismo podría reflejarse en un énfasis en la experimentación, la investigación práctica y el aprendizaje basado en la observación directa. Las asignaciones y evaluaciones podrían centrarse en la recopilación y el análisis de datos experimentales. Se lo asocia con aquellos diseños curriculares que persiguen el desarrollo de capacidades.

Ambos enfoques tienen sus ventajas y desventajas, y la elección entre logocentrismo y empiriocentrismo a menudo depende de los objetivos educativos, el contenido del curso y las preferencias pedagógicas. Por lo antedicho, con el objeto de formar profesionales comprometidos con la comunidad y capaces de desarrollar con libertad su propio proyecto profesional se entiende conveniente el guardar un equilibrio entre estos enfoques, reconociendo la importancia tanto del pensamiento abstracto y conceptual como de la experiencia práctica y la observación directa.

Adoptar una metodología de enseñanza empirocéntrica sin descuidar la logocéntrica supone un terreno ganado en el campo de la educación universitaria clásica y con fuerte tradición académica. Algunos argumentos que describen este terreno ganado son los siguientes:

Relevancia para el Mundo Real: Un diseño curricular centrado en la aplicación práctica del conocimiento puede preparar a los estudiantes de manera más efectiva para enfrentar los desafíos del mundo real. Al integrar situaciones y problemas del mundo real en el plan de estudios, se puede mejorar la relevancia y la aplicabilidad de los conceptos aprendidos.

Desarrollo de Habilidades Prácticas: Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas que son directamente transferibles al entorno laboral. La aplicación práctica del conocimiento ayuda a consolidar la comprensión y a desarrollar habilidades que son valiosas en el lugar de trabajo.

Motivación del Estudiante: Los estudiantes a menudo se sienten más motivados cuando pueden ver la conexión directa entre lo que están aprendiendo y cómo se aplica en situaciones reales. Esto puede conducir a un mayor compromiso y participación en el proceso de aprendizaje.

Preparación para el Empleo: Un diseño curricular que se centre en la aplicación práctica del conocimiento puede contribuir a preparar a los estudiantes para el mercado laboral. Los empleadores a menudo valoran las habilidades prácticas y la capacidad de aplicar el conocimiento teórico en entornos profesionales.

Fomento del Pensamiento Crítico: La resolución de problemas prácticos y la aplicación del conocimiento en situaciones reales pueden fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para abordar problemas complejos.

Referencias

- BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. España: Taurus, 1988.
- BOBBIT, F. **The supervision in city schools**. Bloomington, 1913, citado por Davini, 1999.
- COLL C. **Psicología y Currículum**. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Laia, 1989.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- NUSSBAUM, M. **Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano**. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Barcelona: Morata, 2010.
- LITWIN, Edith. **Aprender de la experiencia o más allá del currículum oficial**, 2010. Disponible en: <https://profesorisaacgarcariosestuamigo.wordpress.com/2012/07/04/cursos-unam/>
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO SUPERIOR. Nº 2210/2003. **Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas**. Universidad de Buenos Aires, 2003.
- REAY D. (2017) *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol: Bristol University Press
- SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Barcelona: Paidós, 1998.
- SEN, A. **Desarrollo y libertad**. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2000.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata, 1984.
- TABA H. **La elaboración del currículum**. Buenos Aires: Troquel, 1962.