

Modelo educativo, currículo y procesos de innovación: una propuesta.

Educational model, curriculum and innovation processes: a proposal



Imagen: Pensamiento postmoderno, 2019. Obra de Daniela Díaz Giraldo. Calgary, Canadá.

María Teresa de Jesús Carrillo Hernández

teresa.carrillohdz@uanl.edu.mx
teresa.carrillo@uadec.edu.mx

Doctorado en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Nuevo León
Avenida Universidad s/n, Niños Héroes, Ciudad Universitaria, 66450
San Nicolás de los Garza, N.L. México

Asesora Curricular
Departamento de Desarrollo Curricular y Evaluación
Universidad Autónoma de Coahuila
Edificio G Planta Baja
Unidad Campo Redondo
Saltillo, Coahuila, México

Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar la conceptualización sobre modelo y modelo educativo, así como analizar su relación con el currículo. También presentar una propuesta de innovación curricular en el marco de un modelo educativo flexible. El artículo describe el efecto estructural de un modelo educativo sobre la cultura institucional, así como el efecto sobre los procesos y prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas que configuran la cultura académica de una institución. Se trata de comprender que los procesos de innovación curricular no son autónomos ni discrecionales, sino que están relacionados con los cambios en los principios que fundamentan un modelo educativo. El artículo aborda cuatro aspectos pertinentes. En primer lugar, se hace referencia a los conceptos de modelo. En segundo lugar, se analizan aspectos relevantes sobre el concepto de modelo educativo. En tercer lugar, se analizan las relaciones entre un modelo educativo y el currículo, la pedagogía y la evaluación. En cuarto lugar, se presenta una propuesta de innovación curricular en el marco de un modelo educativo flexible, con elementos para su diseño.

Palabras clave: Modelo, Modelo educativo, Educación superior, Modelo educativo flexible, currículo.

Abstract

The purpose of the paper is to present the conceptualization of the educational model, as well as to analyze its relationship with the curriculum. It also presents a proposal for curriculum innovation within the framework of a flexible educational model. The paper describes the structural effect of an educational model on the institutional culture, as well as the effect on the curriculum, pedagogic and evaluative processes and practices that shape the academic culture of an institution. It is about understanding that curriculum innovation processes are not autonomous or discretionary, but are related to changes in the principles that underpin an

educational model. The paper addresses four relevant issues. In the first place, reference is made to the concepts of the model. In the second place, relevant aspects of the concept of the educational model are analyzed. Third, the relationships between an educational model and the curriculum, pedagogy and evaluation are analyzed. Fourth, a proposal for curriculum innovation is presented within the framework of a flexible educational model, with elements for its design.

Keywords: Model, Educational model, Higher education, Flexible educational model, curriculum.

Introducción

Por lo general, las instituciones de educación superior hacen uso de modelos como componentes de sus políticas de gestión y desarrollo. El lenguaje que usan para su caracterización es muy diverso. Así, es posible encontrar que ellas cuentan con modelos educativos, curriculares, pedagógicos, de evaluación, institucionales o investigativos, etc. El problema que se presenta en este caso es que no se define con claridad el concepto de modelo que utilizan, ni establecen límites precisos entre la naturaleza de los modelos existentes.

El estudio del efecto estructural de un modelo educativo sobre la cultura institucional es crucial. Esto significa que cambia el modelo educativo cambian los procesos y prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas que configuran la cultura académica de una institución. Esta relación permite, a su vez, comprender que los procesos de innovación curricular no son autónomos ni discrecionales. Ellos están -o deben estar- relacionados con los cambios en los principios que fundamentan un modelo educativo.

Dada la importancia que tiene para las instituciones de educación superior la construcción de modelos educativos flexibles, en este artículo se abordan tres aspectos pertinentes. En primer lugar, se hace referencia a los conceptos de modelo y modelo educativo. En segundo lugar, se analiza su relación con el currículo. En

tercer lugar, se presenta una propuesta de innovación curricular en el marco de un modelo educativo flexible.

1. El concepto de modelo.

En el lenguaje común es corriente hablar de modelo como ejemplo, o patrón a seguir (modelo de familia, estudiante modelo, ciudad modelo, madre modelo, modelo teórico, etc.). En este caso, el régimen de uso del término está asociado a una concepción o representación normativa que se asume como un principio regulativo a seguir. En el lenguaje teórico, un modelo puede considerarse una representación teórica de algo, pero también puede entenderse como lo representado: “Así, se habla del modelo de un barco, del modelo (o maqueta) a escala reducida de un edificio” (Mosterín, 1978). En el plano teórico un modelo, como representación teórica de la realidad, media entre la formalización teórica y la interpretación empírica (Galagovsky y Adúriz Bravo, 2001).

La literatura sobre el concepto de modelo es amplia, y sus desarrollos han estado más vinculados con los campos de las matemáticas y las ciencias naturales (Mosterín, 1978; Armatte, 2005), campos en los cuales dicho concepto se ha asociado a la denominada ciencia normal, tal como fue definida por Kuhn (1971) quien equipara inicialmente el concepto de paradigma al de modelo.

El concepto de modelo también se ha extendido a las ciencias sociales donde la comprensión teórica de sus objetos de conocimiento está mediada por una diversidad de lenguajes (Bernstein, 1998) y perspectivas teóricas que han dado origen a una variedad de modelos descriptivos y explicativos.

Para Ferrater Mora (2001) un modelo “designa el modo de ser de ciertas realidades, o supuestas realidades” (p. 216). Dicho de otra manera, un modelo representa una forma de ser y hacer de algo. En el caso de la educación, un modelo representa el cómo funciona o debe funcionar una institución. En este sentido, el modelo es predictivo, pero también explicativo, esto es, describe y explica o interpreta una

realidad x. Por esta razón, a través de un modelo se accede al conocimiento, comprensión o explicación de algo.

Desde el punto de vista de Mosterín (1978) “el estudio científico de un modelo aspira a elaborar una teoría del sistema, es decir, un conjunto de enunciados, ecuaciones, fórmulas, esquemas, etc., que permitan describir adecuadamente el funcionamiento presente del sistema” (p. 134). Si aplicamos este punto de vista a una institución podemos comprender esta mejor a través de la construcción de modelos no solo su ser sino, también, las orientaciones formuladas alrededor de su funcionamiento o quehacer.

De particular importancia para el análisis del concepto de modelo educativo es el estudio de los modelos en el campo de las ciencias sociales. En estas, los modelos han tenido sus desarrollos a partir de la formalización de las ciencias naturales y exactas y han adquirido un carácter hipotético-deductivo (Armatte, 2005). Para Armatte (2005) los modelos no solo representan una teoría. Ellos tienen una doble representación de un sistema físico o social mediante un sistema hipotético-deductivo. Desde su punto de vista, en cierta forma, los modelos son mediadores entre la teoría y los hechos.

En la misma línea de pensamiento, Mujica y Rincón (2011) consideran que “un modo común de entender el concepto de modelo es cuando se lo toma como un sistema que sirve para entender otro sistema, o cuando se toma como tal un sistema del cual se trata de presentar una teoría” (p. 53). Esta definición está relacionada a la representación o metaforización de un objeto de conocimiento que difiere del objeto empírico. En este sentido se asocia a una red conceptual que, articulada, da cuenta de las posibles realizaciones del objeto empírico, realizaciones que en el modelo tienden a ser sistematizadas (Gallego Badillo, 2004).

Ahora bien, todo sistema es complejo y su representación a través de un modelo comparte un conjunto de elementos que presentan diferentes relaciones. Estas

pueden ser de dependencia, interdependencia o autonomía, y operan en diferentes niveles de descripción y explicación. Por lo tanto, modelar un sistema implica no solo definir sus elementos constituyentes mediante conceptos y relaciones que describen y explican su estructura sino, también, su posible dinámica interna, así como las condiciones contextuales bajo las cuales dicho sistema puede operar. Dicho de otra manera, un modelo es un dispositivo teórico relacional para la comprensión de sistemas que operan en la realidad. De allí su importancia en todos los campos de las ciencias.

Un aspecto relevante que debe considerarse en relación con un modelo es su lenguaje. Todo modelo posee un lenguaje de descripción (Bernstein, 1998). Este lenguaje, que puede considerarse interno es diferente de aquello que describe y explica. Por esto es un lenguaje conceptual que tiene su propia sintaxis, esto es, sus propios ordenamientos y relaciones. Este lenguaje permite realizar lecturas semióticas, así como comprender las ambigüedades y distorsiones propias de los relaciones y prácticas manifiestas y contingentes en las relaciones empíricas. El lenguaje del modelo difiere, entonces, de sus referentes empíricos, aunque permite aproximaciones que se ajustan a estos (Moss et al., 1977). También pueden considerarse criterios básicos

2. Sobre el concepto de modelo educativo.

Los diferentes niveles de un sistema educativo poseen una estructura con principios y modos particulares de organización y relación que dan lugar a clasificaciones o distribuciones de sus actores, de conformidad con sus propósitos, con las dinámicas internas de las instituciones que lo constituyen, con su potencial prospectivo y con las dinámicas que se producen entre el sistema y los campos que configuran su entorno. Desde un enfoque sistémico, a todo sistema educativo están asociadas concepciones (enfoques, perspectivas) que dan cuenta de su estructura y de relaciones (interacciones, oposiciones, tensiones, conflictos) que se producen

dentro de este y entre este y su entorno (político, económico, social, etc. (Luhmann, 1996).

A pesar de esto, los modelos educativos, como representaciones teóricas del sistema constitutivo de una institución, son referentes fundamentales para la consolidación de la cultura institucional, sus desarrollos y prospectos. Un modelo educativo es una construcción necesaria para proyectar el devenir de una institución educativa. Desde este punto de vista, es una descripción de la proyección de su deber ser y hacer. En un modelo educativo sus objetos teóricos se traducen en realizaciones contextuales que se manifiestan en la actuación de los actores institucionales.

Todo modelo integra un conjunto de elementos que lo estructuran. Dichos elementos pueden organizarse en dos grupos:

- a) Elementos propiamente institucionales -o internos- que hacen parte de la naturaleza de la institución educativa. Ellos se refieren a todo aquello que permite reconocer la esencia de la institución. En primer lugar, están los principios que pueden entenderse como declaraciones que tienen un alto grado de generalidad. Su aplicabilidad depende de las condiciones de viabilidad que existan o se promuevan en la institución. En segundo lugar, están el currículo, la pedagogía, la evaluación que son el fundamento de los procesos y prácticas formativas (Bernstein, 1998), y que tienen una relación de dependencia con respecto a los principios. En tercer lugar, están los actores institucionales (docentes, estudiantes, administrativos)
- b) Elementos externos o del entorno (contextuales) que ejercen una fuerte influencia en la institución. Estos están constituidos, primero, por las políticas educativas de diferentes niveles (internacionales, nacionales, regionales, locales). Hoy, la influencia de las políticas educativas se ha vuelto decisiva

en la vida de las instituciones de educación superior al punto que podría decirse que se ha restringido la autonomía de las instituciones. Pensemos, por ejemplo, en las políticas globales elaboradas por los organismos internacionales y su traducción en políticas nacionales a través de las cuales se define la orientación de las IES. El segundo grupo de elementos está conformado por las demandas del entorno que deben ser consideradas por la institución y que se traducen en propósitos formativos de los futuros profesionales. El tercer grupo está conformado por teorías, aproximaciones, o enfoques provenientes del campo intelectual o académico, que ejercen influencia teórico-metodológica sobre las orientaciones del quehacer de los actores académicos -los docentes-.

3. El modelo educativo flexible y el currículo, la pedagogía y la evaluación.

De particular interés para nuestro análisis es la articulación entre un modelo educativo y sus realizaciones en el currículo y la pedagogía. Estas relaciones implican que un modelo educativo se expresa en una forma particular de seleccionar y organizar el conocimiento relevante para la formación profesional y en un tipo de pedagogía relacionada con la interacción entre el docente y estudiantes, la cual permite el acceso a los conocimientos definidos en el currículo.

En relación con este último es importante considerar que el conocimiento (de un determinado campo o de un conjunto de prácticas) es fundamental para definir la identidad profesional de los futuros egresados. Por lo general, el currículo está en consonancia con los principios, lineamientos y estrategias definidos institucionalmente en el modelo educativo correspondiente.

En relación con la pedagogía es necesario comprender que toda relación social escolarizada responde a diferentes concepciones de comunicación, interacción y vínculo cognitivo o socioafectivo entre el docente y los estudiantes. En este sentido el espacio social en el cual se desarrolla el aprendizaje universitario se concibe

como un espacio pedagógico donde la comunicación está, en cierta forma, determinada por factores institucionales, personales contextuales y motivacionales que afectan la percepción y práctica de docentes y estudiantes.

Ahora bien, es común, que el proceso formativo obedezca a los principios regulativos establecidos en el modelo educativo, aunque en muchas ocasiones, las demandas del modelo no tienen una realización concreta en el currículo y la pedagogía. En consecuencia, la reflexión que aquí se propone plantea la necesidad de que el contenido del modelo educativo se reproduzca en su totalidad en las prácticas pedagógicas. Esto implica que los procesos de selección, organización y distribución del currículo, así como la lógica de la práctica pedagógica permitan el desarrollo de modalidades de práctica que efectivamente conduzcan a que la formación se exprese en un tratamiento selectivo de los conocimientos y problemas que el currículo aporta para el proceso sistemático de formación en los conceptos, discursos y prácticas del campo especializado en el cual se constituye una identidad profesional.

También significa que la formación profesional universitaria articula e interrelaciona discursos, estructuras de conocimientos y prácticas pedagógicas para posicionar a los estudiantes en los componentes disciplinarios, profesionales o laborales implicados en la formación en un determinado campo.

Para efectos metodológicos, el análisis de todo currículo universitario debe considerar el qué y el cómo de las prácticas pedagógicas: el qué se refiere a los contenidos seleccionados que incluyen conocimientos, experiencias, prácticas, técnicas y tecnologías relevantes para la futura experiencia profesional; el cómo se refiere a la forma en que los contenidos se realizan en la relación pedagógica en la cual se produce el aprendizaje de conformidad con la manera en que se establece el vínculo pedagógico el cual puede ser muy rígido, rígido, flexible o muy flexible. Esta última caracterización, nos permite comprender la diferencia entre un modelo

educativo tradicional y un modelo educativo flexible como aquél al cual se hace referencia en este artículo.

En un modelo educativo clásico o tradicional el currículo se caracteriza por la existencia de contenidos aislados o fuertemente delimitados que presuponen una división rígida del trabajo de los docentes. A su vez, la pedagogía se caracteriza por una relación fuertemente jerarquizada entre el docente, poseedor del saber, y los estudiantes, ignorantes de este. Esto se traduce igualmente en formas de evaluación explícitas en las cuales solo se debe dar cuenta del conocimiento transmitido por los docentes.

En un modelo educativo flexible el currículo se transforma al considerar que los contenidos ya no están aislados, sino integrados, en virtud del debilitamiento de los límites entre las tradicionales asignaturas las cuales, como bien sabemos, representan la insularidad del conocimiento, su jerarquización y en muchas ocasiones la diferenciación entre lo importante (obligatorio) y lo menos importante (electivo). La integración de los contenidos conduce en este caso a nuevas formas de su organización que ya no representan el aislamiento y sí la inclusión de contenidos diversos que antes no estaban presentes en el currículo.

De la misma manera presupone una pedagogía flexible que cambia las relaciones de aislamiento, así como las jerarquías entre los docentes y los estudiantes (Bernstein, 1998). Esto favorece una mayor comunicación e interacción, mayor vínculo socio-afectivo entre docentes y estudiantes y genera posibilidades de un trabajo socializado de estos dos actores a través de nuevas formas organizativas como el grupo o equipo de investigación, que recrea nuevas relaciones con el conocimiento. En este sentido, podría decirse que un modelo educativo flexible conduce a un currículo abierto a toda propuesta investigativa y a una pedagogía incluyente, democrática y, fundamentalmente participante.

Como puede observarse en un modelo educativo flexible, las relaciones entre este y sus derivaciones en el currículo, la pedagogía y la evaluación son explícitas y están orientadas a producir prácticas formativas, prospectivas, incluyentes y contextualizadas. Esto significa una estrecha articulación entre el modelo y sus realizaciones que trascienden las expresiones autónomas del currículo, la pedagogía y la evaluación propios de los modelos educativos clásicos, donde la distancia entre el modelo y las realizaciones generan aislamientos, tensiones y conflictos, porque lo que muchas veces se predica en el modelo no se aplica en la práctica (Díaz, 2007). En este sentido, es posible considerar gran parte de los modelos educativos tradicionales como modelos retóricos en los cuales una supuesta formación flexible planteada en el discurso de dichos modelos entra en contradicción con prácticas pedagógicas rígidas.

En síntesis, nuestro interés en esta sección ha sido mostrar la importancia de las relaciones estructurales que deben producirse entre un modelo educativo y sus expresiones institucionalizadas entre el currículo, la pedagogía y la evaluación.

4- Propuesta de un modelo educativo innovador y flexible

Los elementos anteriores se consideran fundamentales cuando se trata de realizar propuestas innovadoras en una institución en relación con la producción de un modelo educativo flexible. Esos elementos se consideran el fundamento de cualquier modelo educativo, y tienen un efecto en los principios y componentes básicos del modelo.

En lo que sigue se presentan los lineamientos de una propuesta para la elaboración de un modelo educativo flexible. De hecho, las realizaciones de estos principios pueden variar de conformidad con el contexto institucional en el cual se presentan.

Esta propuesta tiene como propósito presentar el diseño de un currículo fundamentado en un modelo educativo flexible. La propuesta reflexiona sobre

alternativas a las actuales formas de configuración de los currículos universitarios, que crean una gran distorsión en las maneras de percibir la formación flexible.

La construcción de un currículo fundamentado en los principios de un modelo educativo flexible tiene que ver con nuevos arreglos organizativos de los contenidos formativos. Este proceso permite integrar de manera sistémica problemas de orden científico, tecnológico, cultural, social, político o económico.

En la práctica pedagógica, el currículo derivado de un modelo educativo flexible promueve no solo otros modos de organización de los contenidos formativos sino, también, la innovación de enfoques investigativos para el tratamiento de problemas del entorno educativo que se convierten en referentes importantes del aprendizaje. En consecuencia, el currículo que se propone servirá para desarrollar experiencias formativas participantes que impliquen la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación, se plantean los fundamentos de dicho currículo. Estos están integrados por el componente cognitivo, el componente del entorno y el componente metodológico. Estos componentes se consideran interdependientes.

4.1. El componente cognitivo (conocimiento)

Es sabido que en las últimas décadas la producción de conocimiento se ha transformado y ha permitido construir nuevas formas de su relación (inter y transdisciplinaria) y modos de interrelación con los problemas de todas las dimensiones que afectan a la humanidad. Si bien, el impacto sobre las formas de organización del conocimiento educativo ha sido mínimo, se han comenzado a considerar las debilidades de la enseñanza tradicional alrededor de contenidos aislados en los planes de estudios. Esta situación ha sido planteada por los teóricos críticos del currículo quienes muestran la importancia de construir otras formas de aprendizaje mediadas por currículos articulados, en esencia, integrados. Alrededor de este punto encontramos enfoques como los de Beane (1997), Biggs (2004),

Tanner (1992), Vars (2001) y otros. Para estos autores, el currículo integrado se organiza alrededor de grandes temas, problemas, casos, situaciones, que hacen parte de la vida real y que comprometen a los estudiantes en tareas investigativas socializadas y participativas con los docentes.

Como puede verse, un currículo fundamentado en un modelo educativo flexible se refiere al conocimiento sin fronteras que va más allá de la organización disciplinaria. Esto está asociado a la manera como los límites entre los contenidos se tornan más flexibles- Esto presupone la inclusión de problemas referidos a diversos entornos de la vida social.

4.2. El componente del entorno.

El entorno es un concepto complejo que implica la mezcla de aspectos sociales, culturales, políticos y económicos junto con sus rasgos pertinentes. Se considera el ámbito generativo de problemas articulados que tienen un efecto crucial en la configuración del currículo (Nogué, 2007).

El currículo es el lugar de asentamiento de conocimientos y problemas. Estos últimos se han convertido en objeto de estudio y solución frente a la gravedad de sus dimensiones que afectan el destino de las sociedades. Problemas como los del medio ambiente, generadores de otros problemas (contaminación en todas sus dimensiones, calentamiento global); problemas de salud, nutrición; problemas de educación (exclusión, falta de oportunidades, carencia de equidad, falta de calidad, etc.); problemas económicos, políticos, de seguridad, violencia múltiple, son hoy una importante fuente del currículo.

En el currículo integrado el entorno es un componente fundamental para la selección de contenidos formativos y para su comprensión, estudio y posible solución. El hecho de que los problemas del entorno educativo sean globales implica otras formas de comprensión y aprendizaje que no están fragmentadas, como ocurren en

el currículo tradicional. Los problemas dejan de ser simples recursos pedagógicos para el aprendizaje al convertirse en objetos de conocimiento y de transformación.

El hecho de que un modelo educativo flexible le apuesta al desarrollo integral del estudiante implica la construcción de currículos integrados en los cuales la participación de diversos actores educativos sea relevante. Así, la integración estimula a los docentes, por ejemplo, a participar en el desarrollo de nuevas formas de enseñanza y a los estudiantes a la toma de decisiones relacionadas con su formación, aprendizaje y evaluación.

4.3. El componente metodológico

Un modelo educativo flexible implica reevaluar las estrategias y procedimientos curriculares y pedagógicos. En este sentido, no basta tener una organización flexible de los contenidos. Se requiere incorporar aquellos medios pedagógicos (formas de interacción, artefactos y todo tipo de dispositivos que sean fundamentales como herramientas de aprendizaje) a través de las cuales los estudiantes pueden acceder a los contenidos formativos seleccionados.

También es importante lograr el acceso a medios de comprensión teórica de las relaciones entre los problemas (articulación de problemas de diferentes niveles) y entre los problemas y los conocimientos. Así, si un problema tiene diferentes niveles de existencia, se requiere la comprensión de las relaciones entre los niveles en los cuales dicho problema se manifiesta. El género, por ejemplo, puede ser abordado en sus niveles global, nacional, regional, o local.

Los medios propios del componente metodológico pueden tener como referentes teóricos de comprensión la transdisciplinariedad la cual, como se ha planteado, tiene un gran impacto en la transformación de la forma como se organizan las asignaturas (Nicolescu, 1999). En síntesis, el componente metodológico no puede reducirse a un listado de procedimientos. Mas allá de este está la construcción de

perspectivas comprensivas y el desarrollo de lenguajes interpretativos en diferentes niveles de comprensión.

4.4. Principios que fundamentan el currículo de un modelo educativo flexible.

Un currículo fundamentado en un modelo educativo flexible se basa en un conjunto de principios, entre otros los siguientes: flexibilidad, contextualización, integración, creatividad y transversalidad, y en sus interrelaciones. A continuación, se describe cada uno de estos principios.

Flexibilidad-Integración

Se refiere a debilitar los límites dentro del componente cognitivo y entre este y el componente del entorno, y a su tratamiento integrado. Implica la interacción y diálogo entre la diversidad de contenidos formativos (conocimientos, saberes, problemas, prácticas) que ingresan a ser parte del currículo (formales e informales, institucionales y locales) los cuales deben ser objeto de articulación, complementación, reconocimiento o investigación. En términos pedagógicos, la integración implica el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza como formas de vida colaborativa y participante. La flexibilidad-integración presupone, en última instancia el diálogo de saberes (Castro-Gómez, 2007; Argueta Villamar, 2012).

Contextualización

Se refiere a la selección y organización de los conocimientos y prácticas en función de los contextos seleccionados y de la pertinencia de sus problemas. Son múltiples los problemas que hoy hacen parte de la vida social. Estos pueden ser problemas científico-tecnológicos, problemas de la economía o problemas de la vida cotidiana. Esto significa que los problemas no son singulares, ni que su solución sea aislada.

Creatividad

Este principio se refiere a la potenciación, actualización e innovación de los contenidos teórico-prácticos que aprenden en la interacción pedagógica. Se apoya en el uso de diversos medios (Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC-, redes sociales, etc.). Recrea contextos imaginativos en los que la creatividad/productividad se consideran básicos para la innovación y propuesta de nuevos conocimientos y prácticas.

Transversalidad

Este principio implica, igualmente, que los contenidos de la formación van más allá de una asignatura. Este permite que los contenidos interaccionen, se integren, abran sus barreras y produzcan otros campos de conocimiento. La transversalidad recibe su expresión en una organización curricular compuesta por elementos integradores como un problema, una pregunta problematizadora, un proyecto, un caso, una contingencia (el Covid-19, por ejemplo). La transversalidad se refiere a construir relaciones flexibles entre conocimientos, métodos, estrategias y prácticas que provienen de diferentes campos. El fin último de la transversalidad curricular debiera ser posibilitar el desarrollo del aprendizaje integrado.

En un currículo derivado de un modelo educativo flexible, la transversalidad es el medio de transformación de la fragmentación de los contenidos curriculares. Ella se expresa igualmente en nuevas formas de relación pedagógica que superan los aislamientos propios de un aprendizaje individual y competitivo. De allí la importancia que la transversalidad tiene en el aprendizaje, en los medios adecuados para la formación y en las estrategias comunicativas para el mejoramiento de la interacción.

4.5. El diseño de un currículo derivado de un modelo educativo flexible.

Hasta aquí se ha dicho que un modelo educativo flexible puede entenderse un como principio integrador de lo curricular, lo pedagógico, las prácticas de aprendizaje y los sistemas de seguimiento y evaluación.

En este sentido, la propuesta de un currículo derivado de un modelo educativo flexible implica:

Nuevas alternativas de selección de los contenidos. Esto se refiere a la selección de unidades de contenido (problemas, temas, casos, situaciones, acontecimientos y conocimientos pertinentes), diferentes de las tradicionales asignaturas, de acuerdo con los propósitos definidos alrededor del proceso formativo.

- *Organización alternativa de los contenidos.* Esto puede realizarse alrededor de ejes temáticos, ejes problemáticos, núcleos (temáticos o problemáticos), unidades de contenido formativo, proyectos y subproyectos, módulos, etc.
- *Nuevas formas de distribución de los contenidos.* Esto se refiere al arreglo temporal de los contenidos, los cuales se ubican en el tiempo de formación. Se pueden incluir formas de distribución más periódicas como la trimestral, la cuatrimestral. También sobre la base de una distribución en créditos es posible establecer nuevas unidades de valor del trabajo del estudiante, dado que, al cambiar la unidad organizativa de asignaturas a otras unidades, cambia el espectro temporal del aprendizaje de los contenidos, especialmente si la práctica formativa se plantea alrededor de proyectos de investigación.

Otros cambios estructurales que produce la construcción del currículo derivado de un modelo educativo son los siguientes:

- *Cambios en la forma como se organizan los estudiantes.* Se propone que la forma de organización de los estudiantes sea el grupo o equipo de trabajo

permanente. Esta forma de organización se basa en el enfoque sociocultural de “comunidades de aprendizaje” (Lave y Wenger, 1991).

- *Estrategias colaborativas del aprendizaje.* Esto implica roles mucho más orientadores o tutoriales de los docentes y el fomento del aprendizaje participativo y cooperativo de los estudiantes (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2006).
- *Estrategias cooperativas de evaluación.* Esto implica transformar el sistema de calificaciones cuantitativas a una articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En la actualidad, la transformación de las modalidades de evaluación está asociada al desarrollo de competencias. En este sentido, el uso de estrategias pertinentes favorece un mejor conocimiento de los desarrollos cognitivos y valorativos de los estudiantes. La rúbrica, el portafolio, la participación en proyectos de investigación puede conducir al mejor conocimiento de los desarrollos personales y motivacionales de los estudiantes (García, 2011; Pereira, 2011; Pérez-Pérez, 2014).

Estas y otras transformaciones que pueden ser objetos de investigación para robustecer un modelo educativo flexible se fundamentan en perspectivas curriculares, pedagógicas y evaluativas críticas, que propician la ampliación de la base del aprendizaje hacia nuevos contextos de interacción, más allá de aquellos restringidos al aula de clase.

La propuesta del modelo educativo flexible que se presenta como alternativa implica redimensionar los modelos educativos clásicos o tradicionales y todas aquellas políticas que orientan el quehacer de una institución, cualquiera sea su nivel.

Esta propuesta puede ser enriquecida con nuevas investigaciones y con el aporte de teorías y enfoques sociales y culturales que se basen en el principio de una educación democrática e incluyente. Debe quedar claro que la propuesta no está

acabada y que se requiere mayor reflexión y estudio alrededor de los factores, componentes y prácticas que la constituyen.

Referencias bibliográficas.

- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista, en *Revista Integra Educativa*. [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300002. Fecha de consulta: 12 de agosto de 2021.
- Armatte, M. (2005). La notion de modèle dans les sciences sociales: anciennes et nouvelles significations. *Mathématiques et sciences humaines* 172: 91-123.
- Beane, J.A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press. 274 Pp.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. (Primera edición) Madrid: Ed. Morata. 239 Pp.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Segunda edición). Madrid: Narcea. 286 Pp.
- Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-25) Bogotá: Ed. Siglo del Hombre Editores.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030210.pdf>. Fecha de consulta: 2 de agosto de 2021.
- Díaz Villa, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En R. Angulo y B. Orozco (Eds). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 63-90). México: Ed. Plaza y Valdez.

- Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de Filosofía. Tomo II.* (Primera edición) Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 959 Pp.
- Gallego Badillo, R. (2004). Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales, en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. [En línea]. Disponible en: http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_4.pdf. Fecha de consulta: 15 de julio de 2021.
- García, I. (2011). E-Portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral, en *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. [En línea]. Disponible en: http://www.unicaedu.com/publicaciones/REVISTA_UNICA_N3_VOL12_2011.pdf#page=34. Fecha de consulta: 21 de julio de 2021.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* (Primera edición). México: Ed. Fondo de Cultura Económica. 319 Pp.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (First edition). New York: Ed. Cambridge University Press. 140 Pp.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas.* (Primera edición). México: Universidad Iberoamericana. 304 Pp.
- Lyotard, F. (1987). *La postmodernidad. Informe sobre el saber.* (Primera edición). Madrid: Ed. Cátedra S.A. 70 Pp.
- Moss, S., Edmonds, B., y Wallis, S. (1997): Validation and Verification of Computational Models with Multiple Cognitive Agents. *Centre for Policy Modelling Report*, No. 97 (25):1-29.
- Mosterín, J. (1984). *Sobre el concepto de modelo.* (Cuarta edición). Madrid: Ed. Alianza Editorial.
- Mujica Chirinos, N. y Rincón González, S. (2011). Consideraciones teórico-epistémicas acerca del concepto de modelo. *Telos*, Vol. 13, N° 1: 51-64.
- Galagovsky, L. y Adúriz Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las ciencias*, 19 (2): 231-242.
- Nicolescu, B. (1999). *La transdisciplinariedad. Manifiesto.* (Primera edición) París: Ed. Du Rocher. 125 Pp.

- Nogué, J. (Ed.) (2007). *La construcción social del paisaje*. (Primera edición). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva. 343 Pp.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta, en *Revista Electrónica Educare*. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>. Fecha de consulta; 20 de agosto de 2021.
- Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1): 56-75.
- Tanner, D. (1992). Syntehsis vs Fragmentation: The Way Out of Curriculum Confusion. En J. M. Jenkis y D. Tanner Editors. *Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum*. (p. 23-37). Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Vars, G. F. (2001). Can Curriculum Integration Survive in an Era of High Stakes Testing? *Middle School Journal*, 33 (2): 7-17.

