



Revista Venezolana de Gerencia
ISSN: 1315-9984
rvgluz@yahoo.es
Universidad del Zulia
Venezuela

Fonseca Cascioli, Neimar; Pereira de Homes, Lilia; Navarro Reyes, Yasmile; Díaz Nava, María
Gabriela

Modelo curricular de la Universidad del Zulia

Revista Venezolana de Gerencia, vol. 17, núm. 58, abril-junio, 2012, pp. 321-342

Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29023348008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Modelo curricular de la Universidad del Zulia

Fonseca Cascioli, Neimar*
Pereira de Homes, Lilia**
Navarro Reyes, Yasmile***
Díaz Nava, María Gabriela****

Resumen

Un modelo curricular constituye un conjunto de elementos comunes dentro de una corriente de pensamiento en el campo de la educación. El objetivo de la investigación fue explorar los modelos curriculares asumidos por la Universidad del Zulia desde 1946 a 2008. La investigación es de tipo exploratorio, y la metodología utilizada consistió en la revisión de documentos oficiales, bibliografía especializada en la temática y entrevistas a miembros de la Comisión Central de Curriculo de la Universidad del Zulia de diferentes períodos. Los resultados evidencian que la universidad en referencia ha asumido dos modelos curriculares: Profesional-Técnico y el Integral. Se concluye que los currículos de las diversas carreras se han caracterizado por ser altamente profesionalizantes, enciclopédicos y conductistas.

Palabras clave: Modelos curriculares, currículo integral, Universidad del Zulia.

The University of Zulia Curricular Model

Abstract

A curricular model is a set of common elements within a current of thought in the field of education. The objective of this research was to explore curriculum models adopted by the University of Zulia from 1946 to 2008. The research was exploratory methodology was the review of official docu-

Recibido: 10-10-11. Aceptado: 09-05-12

- * Licenciada en Administración de la Universidad del Zulia (LUZ). Cursante de la Maestría en Gerencia (LUZ). Auxiliar de investigación del Centro de Estudios de la Empresa (CEE) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de LUZ. e-mail: neycascioli@yahoo.es.
- ** Doctora en Ciencias Sociales, Mención Gerencia (LUZ). Profesora titular e investigadora del CEE de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de LUZ. e-mail: lpereira14@yahoo.es.
- *** Doctora en Ciencias Humanas (LUZ). Profesora titular e investigadora del CEE de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de LUZ. e-mail: yanare50@yahoo.com.
- **** Licenciada en Administración de la Universidad del Zulia (LUZ). Magíster en Gerencia Pública (LUZ). Auxiliar de investigación del Centro de Estudios de la Empresa (CEE) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de LUZ. e-mail: gabbyn80@yahoo.es.

ments, literature on the subject and interviews with members of the Central Curriculum Commission at the University of Zulia during different periods. Results show that the aforementioned university has adopted two curricular models: the professional-technical and the integral models. Conclusions are that curricula in the diverse fields of study have been characterized as highly professionalizing, encyclopedic and behaviorist.

Keywords: Curricular models, integral curriculum, University of Zulia.

1. Introducción

El currículo es el instrumento indispensable para el logro de los fines de la educación, su evolución está vinculada con el desarrollo histórico de la sociedad y de la educación, éste empieza a ser visto desde 1918 como campo de estudio de teorización e investigación.

En el transcurrir del tiempo han existido diferentes concepciones curriculares, entre ellas, conjunto o listado de asignaturas, plan de estudios, conjunto de experiencias, sistema. En los noventa aparecen nuevas concepciones centradas en problemas reales sobre la base de postulados teóricos. Otra concepción emergente es el constructivismo y la neurociencia.

Ahora bien, en la Universidad del Zulia (LUZ) con la finalidad de ajustar su currículo a las nuevas realidades, ha asumido diversos modelos curriculares, es así como en 1946, posterior a la reapertura de esta casa de estudio, se adopta un modelo de currículo Profesional-Técnico. Posteriormente en 1983, mediante la resolución 227 del Consejo Universitario (CU), se aprobó la primera normativa sobre currículo universitario en LUZ y se asumió un modelo Curricular Integral que pretendía formar a un científico-crítico. En 1995 se genera un proceso de innovación curricular, que dio como resultado la aprobación por parte del CU de la resolución 329, la cual seguía estableciendo un

Curriculum Integral; no obstante, se incorporaba al currículo programas directores, referidos a la Formación Integral, tales como: ética, estética, investigación, educación ambiental, identidad nacional, lengua materna, informática, idioma extranjero y otros que se determinen académicamente pertinentes (Consejo Universitario, 1995). El propósito era afianzar valores, conocimientos, habilidades y competencias mínimas, a fin de incentivar la innovación científica y artística.

Recientemente, el CU con el Acuerdo 535 inicia una nueva revisión curricular, la cual mantiene el modelo de diseño Curricular Integral vigente desde 1983, pero incorpora el concepto de perfil por competencias; es decir, que el alumno debe aprender a manejar aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Además se incorpora la obligatoriedad de la prestación de servicio comunitario por 120 horas y de las actividades de autodesarrollo. Méndez (2007) lo define como Integral-Integrado.

En atención a lo anterior, el objetivo de esta investigación es explorar los modelos curriculares asumidos por LUZ desde 1946 a 2008. La metodología utilizada consistió en la realización de entrevistas a miembros de la Comisión Central de Currículo (CCC) de LUZ, y se revisaron documentos oficiales, artículos científicos y bibliografía especializada en la temática.

2. Evolución del concepto de currículo

La palabra currículum tomado del idioma latín deriva del verbo *curro* que significa carrera. Se ha castellanizado en singular como currículo y en plural como currículos. En términos operativos significa lo que se debe hacer para lograr algo (Iafrancesco, 1998). La evolución del concepto está vinculada con el desarrollo histórico de la sociedad y de la educación. Por tanto, el concepto de currículo no puede ser desligado del avance y realidad histórica, cada civilización contribuyó de una u otra manera a su evolución. En tal sentido, la civilización china contribuyó con la introducción del examen; la India con su ceremonial religioso; la griega con su humanismo; la romana con su formación encíclica; la judía con su instrucción talmúdica y la educación medieval introdujo el Trivium y Quadrivium.

La evolución del concepto de currículo puede explicarse a partir de la teoría curricular surgida en 1918, la cual según Díaz Barriga (1986) nace como expresión de una nueva articulación entre Escuela y sociedad; la mediación de esta articulación está proporcionada por la génesis de la industrialización y por el surgimiento de los grandes monopolios. Para Ibarra López (2002) dio como resultado que el currículo haya sido calificado desde entonces como un proceso educativo, que intenta responder a los problemas generados por el auge industrial.

Es importante señalar que la mayoría de los estudiosos del currículo sitúan su nacimiento como área específica de teorización e investigación en 1918 con la publicación del libro "The Curriculum"

de Franklin Bobbitt. Esta obra, considerada el primer trabajo sistemático sobre la problemática curricular, surge en un período en el cual emerge con fuerza un movimiento centrado en la siguiente interrogante: ¿Qué es lo que la Escuela debe enseñar?, problemática que debía ser abordada científicamente (Salinas, 1994). Las características de esta época se centran en el desarrollo de la psicología científica, la sociología funcionalista y el pragmatismo que se convierten en las fuentes básicas para el sustento del pensamiento educativo (Díaz Barriga, 1992).

En ese primer trabajo Bobbitt sostiene que un currículo científico se construye a partir del estudio de lo social, del desempeño profesional, de las deficiencias en el manejo práctico de un saber y de las formas psicológicas en las que un sujeto aprende. En el campo de la enseñanza, estableció la necesidad de analizar las actividades "de la vida", es decir, del hombre contemporáneo así como preparar a los alumnos para esas actividades (Sanz Cabrera *et al.*, 2003).

No obstante, es a finales de los años 40 cuando se elabora una teoría curricular con mayor fundamentación y sistematización expresada en la obra de Tyler (1949) titulada "Basic Principles of Curriculum and Instruction". Sus planteamientos se identifican con el paradigma tecnológico, el cual respondía a una ideología de la eficacia social y utilitarista; es decir, la concepción de currículo como plan se sistematiza al proponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa.

La propuesta de Tyler (1973) para elaborar un currículo se fundamenta en

cuatro interrogantes: 1) ¿Qué fines desea alcanzar la Escuela?, 2) ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?, 3) ¿Cómo se puede organizar de manera eficaz esas experiencias?, y 4) ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?. De lo anterior se desprende que la elaboración del currículo como plan de estudios, precisa de fines y objetivos educativos, y que éstos deben expresarse posteriormente en criterios que guíen la selección del material instruccional, posibiliten determinar el contenido del programa y los procedimientos de enseñanza.

El gran aporte de Tyler fue incorporar al proceso de evaluación las experiencias de aprendizaje como elementos que dan cuenta de un currículo dinámico que determina en qué medida el currículo satisface los objetivos de la educación y permiten su retroalimentación. Según Sanz Cabrera *et al.* (2003) esa propuesta resulta más compleja y elaborada que la de Bobbitt, porque operativiza, desde la filosofía y la psicología, los objetivos generales que se desprenden de las tres fuentes básicas del currículum: el alumno, la sociedad y los especialistas.

Posteriormente, Taba (1974) plantea una nueva concepción de currículo bajo el modelo sistémico como un plan elaborado para el aprendizaje. Los elementos esenciales del proceso de planeación considera los siguientes aspectos: diagnóstico de necesidades, determinación de los fundamentos teóricos, selección de experiencias, organización de contenidos, evaluación y desarrollo de la unidad enseñanza-aprendizaje. La esencia del seguimiento de estas etapas

consiste en que las decisiones tomadas en cada una de ellas, se sumen a la siguiente con el propósito de fortalecer la cultura del estudiante.

Ahora bien, en el devenir histórico se han asumido distintas posturas frente a la concepción de currículo, así tenemos que en las décadas de los 50' y 60' éste era percibido como un documento contentivo de un plan detallado del año escolar en término de programa y como guía educacional y de enseñanza para los profesores (Smith *et al.*, 1957; Dottrens, 1962 citado por lafrancesco, 1998). En la década de los 70' la concepción del currículo se concentraba en la forma de preparar a la juventud para participar como miembro útil en la cultura (Taba, 1974). En los 80' fue adoptado como el proceso dinámico de adaptación al cambio social en el ámbito general y al sistema educativo en el ámbito particular (Acuña, 1980 citado por Lanfrancesco, 1998).

En los 70' y 80' el currículo asume una concepción más amplia y elaborada al tomar en cuenta aspectos fundamentales para la formación de los educandos con sentido de pertenencia social. La educación lograda a través del currículo es vista como un proceso de ingreso a la cultura, de vivencia y de acción dentro de ella. A través de la educación las diversas faenas culturales, únicas para cada grupo humano (arte, ciencia, moral, religión, tecnología, normas jurídicas, organización social, política, economía y lenguaje) llegan a la conciencia de las nuevas generaciones.

A principio de los 90' aparecen nuevas concepciones entre ellas la de Arnaz (1991) seguidor de la corriente conductista, quien lo asume como un plan normati-

vo que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje para conducir, en una institución educativa, el proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje. Por su parte, Peñaloza (1995) expresa que el currículo es una relación teleológica, orientado hacia un fin donde éste es elaborado en función de la idea de educación que se tiene y con el propósito de que esa idea se torne realidad en los educandos; por tanto, el currículo se convierte en uno de los medios para lograr el fin de la educación; es la primera concreción en la realidad de una concepción de educación, aun cuando él sea un fin en sí mismo.

A inicios del siglo XXI se gestan concepciones diferentes entre las que destaca la de López (2001) para quien el currículo es un proceso investigativo, centrado en el aprendizaje, con una visión holística, integral e interdisciplinaria entre el macrocontexto, el microcontexto, las necesidades, el objeto y los propósitos de formación, mediados por unos contenidos de aprendizajes organizados en núcleos temáticos, bloques problemáticos, líneas y proyectos de investigación. Soporta su concepción en los enfoques investigativos-cualitativos y etnográficos, directamente relacionados con la investigación y acción participativa.

Las concepciones de currículo hasta ahora planteadas dan cuenta de la diversidad de corrientes de pensamiento que han existido y de su evolución a través del tiempo. En tal sentido, se observan las siguientes tendencias generales para concebir el currículo:

1. *El currículo como contenidos de la enseñanza*, está constituido por un

listado de materias o asignaturas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje. Se destaca la transmisión de conocimientos como la función más importante de las instituciones educativas.

2. *El currículo como conjunto de experiencias*, surge en contraposición a la concepción anterior, su énfasis está en lo que realmente se hace y no en lo que se debe hacer. Se destaca su carácter dinámico y flexible al ser visto como un proceso vivo en el que interactúan seres humanos que le imprimen sus características personales. Se valora la importancia de los factores externos y sociales en la formación de los alumnos.
3. *El currículo como plan de instrucción*, contiene un conjunto de actividades planificadas para los alumnos, la organización de los contenidos, la determinación de los objetivos del aprendizaje y la manera de lograrlos.
4. *El currículo como proceso investigativo*, hace uso de la planificación estratégica para desarrollar un proyecto educativo que enfatiza la integración de contenidos, métodos, procesos, conocimientos y estrategias metodológicas dirigidas a la búsqueda de alternativas de solución a problemas de la comunidad educativa.

Hasta ahora se ha visto como en el transcurrir del tiempo el concepto de currículo ha evolucionado de acuerdo con las nuevas teorías que van surgiendo producto de las necesidades o realidades propias de cada época y por ello no existe una concepción única en cuanto a los fines o medios esperados de la educación.

3. Perspectivas teóricas del currículo

La teoría curricular vista como un conjunto de principios teóricos de carácter político, filosófico, psicológico y pedagógico que guían y dan lugar a diferentes proyectos curriculares, experimenta auge a partir de la década de los 50', cuando los diversos expertos del currículo empiezan a producir desde diferentes supuestos teóricos y metodológicos numerosos trabajos referidos al campo curricular. En tal sentido, las definiciones de currículo dependen del modelo o corriente filosófica asumida por sus autores, por tal motivo se pretende caracterizar sus principales perspectivas teóricas.

En este orden de ideas, la propuesta de Tyler (1973) intenta aislar los elementos centrales del currículo para construir una teoría curricular, éstos son la delimitación de metas y objetivos educativos del alumno, la sociedad y los especialistas. El análisis de investigaciones sobre los alumnos y sus necesidades, la sociedad, sus procesos y la herencia cultural, así como la función y desarrollo de los contenidos de enseñanza, son fundamentos que sugieren objetivos educativos, capaces de procurar determinar qué cambios en la conducta¹ de los alumnos la Escuela debe proponerse alcanzar; objetivos que se armonizan a través del filtro de la filosofía y la psicología del aprendizaje.

El modelo pedagógico lineal de Tyler incluye los siguientes pasos: a) selección y organización de objetivos a partir de las propuestas provenientes de las diversas fuentes y filtradas por el análisis filosófico y psicológico, b) definición de objetivos conductuales, c) selección y organización de actividades de aprendizaje y d) evaluación de experiencias. No obstante, expresa Díaz Barriga (1992) que si bien este autor toma en cuenta el aspecto social para la elaboración del currículo, su concepción está basada en una epistemología funcionalista enmarcada en una línea de pensamiento pragmático y utilitarista, en tanto que para Nava Rincón (2007) adopta un enfoque conductista que puede observarse claramente en la forma de concebir los objetivos educativos.

Posteriormente aparece la perspectiva de Taba citado por Sanz Cabrera et al. (2003), que da continuidad a la propuesta de Tyler. Su análisis parte de las demandas de la cultura y la sociedad para determinar los principales objetivos educativos. El diagnóstico de las necesidades sociales es el sustento principal de una propuesta curricular que precisa el vínculo entre institución educativa y sociedad.

En su modelo diferencia dos planes, el primero, vinculado con las bases para la elaboración del currículo, es decir, plantea su fundamentación científica a partir del estudio de las funciones de la

1 Es necesario aclarar que el término conducta es manejado por este autor de manera amplia, porque incluye el pensamiento, el sentimiento y la acción manifiesta del educando (Tyler, 1973:11).

Escuela ante la sociedad y la cultura, los procesos de desarrollo y aprendizaje en el alumno y la naturaleza del conocimiento. El segundo, relacionado con los elementos o fases a considerar en la elaboración y desarrollo curricular de objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje y sistemas de evaluación. El ordenamiento de ambos planos se traduce en el modelo sistémico de Taba, que según Sanz Cabrera *et al.* (2003) incluye las fases de: a) diagnóstico de necesidades, b) formulación de objetivos, c) selección y organización del contenido, d) selección y organización de actividades de aprendizaje y, e) sistema de evaluación.

En suma, las propuestas de Tyler y Taba crearon aportes importantes a la práctica del currículo al lograr una mayor coherencia e integración de los elementos curriculares y una fundamentación teórica dirigidas a superar las prácticas empíricas y asistemáticas del trabajo curricular; sin embargo, su visión puede traducirse, en ocasiones, a un reduccionismo del fenómeno educativo al no propiciar el análisis integral de todos los elementos que lo determinan y las interrelaciones existentes entre ellos.

Sanz Cabrera *et al.* (2003), precisan que las metodologías de Tyler y Taba son *modelos curriculares tecnológicos* por sustentarse en la tecnología de la educación, entendida ésta como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, necesarias para el diseño, validación y operacionalización de las instituciones como sistemas educativos. También señalan que existen *modelos curriculares sociopolíticos o críticos*, que agrupan a un conjunto de propuestas de diversos orígenes, cuyo denominador co-

mún es el rechazo a los modelos curriculares tecnológicos. Del mismo modo, destacan los aspectos sociales, políticos e ideológicos que están presentes en todo proyecto curricular. Los modelos sociopolíticos se caracterizan por resaltar los vínculos existentes entre la institución educativa y el desarrollo social, así como por ser altamente flexibles, contextualizados y por incorporar elementos de interdisciplinariedad y globalización.

Por otra parte, plantea Posner (2005) que existen cinco perspectivas curriculares: a) *Tradicional*, se centra en el desarrollo de habilidades básicas para una función útil en la sociedad y valores tradicionales necesarios para su buen funcionamiento. Entre sus promotores se encuentran William Torrey Harris (1897), E.D Hirsch (1987), Allan Bloom (1987), Diane Ravitch (1985) y William Bennett (1988); b) *Experimental*, supone que todo lo que le sucede a los estudiantes influye en sus vidas. Las raíces históricas de la educación experimental pueden rastrearse en las ideas y postulados de filósofos como John Dewey, Locke (1913), Descartes (1931), Rousseau (1962) y Hobbes (1962); c) *Estructura de las disciplinas*, consiste en que cada materia debe representar los dominios de la investigación sistemática y disciplinada, entre sus pioneros están Max Beberman (1951), Jerrold Zacharias (1955) y Jerome Bruner (1960); d) *Conductista*, supone que a través del aprendizaje se logra el cambio en la conducta del educando. Según Joyce y Weil cit. por Posner (2005) las ideas importantes en la teoría conductista se basan en el paradigma estímulo-respuesta-reforzamiento. Ésta plantea que la conducta humana está bajo el con-

trol del medio ambiente externo. El contenido del currículo comprende un grupo de habilidades descritas mediante afirmaciones que especifican conductas observables y medibles. El psicólogo Edward Thorndike aportó las bases científicas para la psicología conductista, mientras que Franklin Bobbitt (1918 y 1924) proporcionó la tecnología necesaria para fundamentar una teoría del currículo basada en el conductismo, otros estudiosos como Ralph Tyler (1949) y Benjamin Bloom (1956) continuaron con la producción técnica y la taxonomía de los objetivos del currículo; y finalmente, e) *Constructivista*, sitúa la atención en el pensamiento, la comprensión y el razonamiento para el desarrollo del conocimiento. Immanuel Kant en el siglo XIX estableció las bases de la perspectiva constructivista; no obstante los trabajos del psicólogo Jean Piaget (1929) y del lingüista Noam Chomsky (1968) proporcionaron las bases de la educación constructivista moderna. Otro de los precursores fue David Ausubel (1968) a través de su estudio del aprendizaje significativo.

Por su parte Demuth (2004) propone la siguiente clasificación en cuanto a modelos curriculares: a) *Academista*, centrado en los contenidos conceptuales como formas de saber y organizados en asignaturas, sin tomar en referencia el

contexto y las necesidades formativas de los alumnos; b) *Tecnológico-Positivista*, establece una programación curricular cerrada y centrada en objetivos, siendo la enseñanza una actividad regulable; c) *Interpretativo-Cultural*, utiliza la comprensión como base de la explicación con un diseño curricular que apunta no sólo al aprendizaje de contenidos sino al desarrollo de lo cognitivo y lo afectivo; y por último, d) *Socio-Crítico*, pretende que los actores educativos tomen conciencia de la realidad para establecer líneas de acción y poder transformarla. Según Bolívar (1999) es una crítica al modelo tecnológico cuando afirma que el diseño curricular no es un asunto técnico o profesional, sino primariamente un asunto de política cultural.

Otra de las perspectivas que cabe destacar es el modelo de *Curículo Integral* de Peñaloza (1995:184), basado en los principios de “hominización, socialización y culturización²” de los educandos, a través de las siguientes áreas: *De conocimientos*: a) *Formación General*; o conjunto de materias que aspira proporcionar a los alumnos una mirada crítica al mundo que rodea al ser humano; b) *Formación Profesional*, corresponde a las ciencias que proveen a cada carrera de la armarazón cognoscitiva necesaria para el correcto ejercicio profesional. Ésta a su vez

2 El proceso de *hominización* intenta que se desenvuelva en el educando las capacidades y características propias del ser humano, es decir, pretende que el hombre sea más hombre, afianzando su sentido de libertad, autonomía personal y solidaridad. El proceso de *socialización* aspira integrar a los educandos al grupo de sus congéneres, no sólo para que aprenda de ellos, sino para su propio desarrollo personal; y el proceso de *culturización* intenta incorporar en el ser de los educandos, la cultura existente en el grupo, tomar posición frente a ella y constituirse en lo posible en protagonista de su desenvolvimiento (Peñaloza, 1995:184).

se subdividen en dos: Básica y Específica. 2) *Prácticas Profesionales*, para el acercamiento progresivo y secuencial del estudiante al ejercicio profesional; 3) *Actividades no cognoscitivas*, para que los educandos entren en contacto con los valores existentes en los seres humanos en general y en cada cultura en particular; 4) *Orientación y Consejería*, proporciona el soporte al alumno en sus problemas de aprendizaje y personalidad; y 5) *Investigación*, tiene la finalidad de poner a disposición de los alumnos los conocimientos alcanzados en las diversas disciplinas que una carrera necesita a través de Seminarios de Investigación y/o Trabajos de Grado.

Finalmente, en las últimas décadas ha surgido el enfoque curricular por *Competencias*. El concepto de éstas aparece en los 70, fundamentalmente a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard, quien demostró que los expedientes académicos y los test de inteligencia por sí solos no son capaces de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación del individuo a los problemas cotidianos y por ende el éxito profesional.

Lo anterior condujo a la búsqueda de nuevas variables que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral, de esta manera se introdujo una acepción del término competencia, definida por McClelland (1973, citado por Hernández de Rincón, 2006) como el conjunto de características subyacentes en una persona causalmente relacionadas con comportamientos y acciones exitosas en su actividad profesional.

No obstante, el uso del término competencia en la esfera académica es reciente, se empleó por primera vez en

1992 por la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS) a través del informe titulado “*Lo que el trabajo requiere de las Escuelas*”. Se proponen las competencias de empleabilidad y la necesidad de que éstas sean impartidas en el educando a través de una enseñanza sistemática y gradual. Estas competencias pueden resumirse en básicas, uso de recursos para el logro de objetivos, Interpersonales, comunicación, sistémicas y tecnológicas.

Según Huerta Amezola *et al.* (s/f) la necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo ha conducido a promover la implementación de las opciones educativas basadas en los modelos por competencias. La utilización de estos modelos no sería un pretexto para que las instituciones de educación superior se conviertan en instrumentos, sino que deben ser un elemento más a incorporar para servir a su propia misión.

Por su parte Canquiz e Inciarte (2007) definen las competencias como el conjunto de atributos socio-afectivos, cognoscitivos y motores que permiten cumplir adecuadamente una función o actividad, incorporando la ética y los valores. Supone la capacidad de aprender, innovar y comunicar lo aprendido. El eje principal de la educación por competencias es el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone el énfasis en el uso que el sujeto debe hacer de lo que sabe.

Cabe destacar que existen diversas clasificaciones en cuanto a competencias, una de mayor aceptación es la de

Tobón *et al.* (2006) y Huerta Amezola *et al.* (s/f), divididas en tres tipos: 1) *Competencias básicas*, fundamentales para la vida en la sociedad, se forman a partir de la familia, las relaciones sociales y la educación en todas sus etapas; 2) *Competencias genéricas*, se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas; y, 3) *Competencias específicas* o de cada profesión. Una vez descritas en el currículo, serán la base para determinar su estructura, con especificación de los elementos que la componen: Contenido de los saberes esenciales, Indicadores de desempeño y finalmente, evidencias.

En síntesis, cada modelo curricular representa una opción para enfocar la educación impartida a los estudiantes, el enfoque particular elegido por los diseñadores del currículo se basa, en cierta medida, en la formulación del problema al que responde. El enfoque educativo elegido depende de las creencias, filosofías o perspectivas de las personas que desarrollan el diseño curricular, y en tal sentido, cada una de ellas representan un conjunto de suposiciones particulares y coherentes sobre la educación.

4. Modelo curricular de la Universidad del Zulia

Con la finalidad de ajustar el currículo a las nuevas realidades LUZ ha asumido diversos modelos curriculares, es así como en 1946 reabre sus puertas con las Facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería y en 1948 se crea la Facultad de Odontología. Desde 1946 hasta 1973 adopta un modelo curricular Profesional-Técnico, el cual concebía a cada carrera

como una lista de materias relacionadas con el área profesional. Este era un currículo temático, es decir, no tomaba en cuenta los perfiles profesionales ni la demanda del entorno; en muchos casos los contenidos eran elaborados con base en los índices de los libros especializados en las materias, en consecuencia los educandos sólo se formaban en su campo de estudio y con una visión reduccionista de la realidad (Méndez, 2007).

Durante la gestión del Rector Antonio Borjas Romero (1958-1968), seguía predominando ese modelo curricular; no obstante, se logró introducir en las carreras algunos seminarios relacionados con otras disciplinas. Cabe destacar que en este período se crearon cinco Facultades: Ciencias Económicas y Sociales (1958), como respuesta a la demanda realizada por diversos sectores de la población zuliana: Unión de Contadores, Cámara de Comercio, empresarios y estudiantes (LUZ, 2006:55); posteriormente en 1959 se crean las Facultades de Humanidades y Educación y Agronomía sobre la base de la existente Escuela de Ingeniería Agronómica. En 1963 la Escuela de Arquitectura, adscrita a la Facultad de Ingeniería, se constituye en Facultad; y finalmente, en 1965 se crea la Facultad de Veterinaria, con el apoyo de representantes de los sectores pecuarios e industriales de la región y del Colegio de Veterinarios del Estado Zulia.

En la gestión del rector Régulo Pachano Áñez (1972-1976) se gestó la primera iniciativa de transformación curricular (1973), que incluía la creación de los Estudios Generales, con la finalidad de ofrecer conocimientos científicos básicos a los estudiantes que ingresaran a LUZ;

se crea entonces la Facultad Experimental de Ciencias, cuyo proyecto había sido iniciado en el período rectoral del Dr. José Manuel Delgado Ocando (1968-1972). Señala Vilchez (1983) que los Estudios Generales fueron un experimento costoso con una administración de la enseñanza dramáticamente enmarañada, la cual no generó ninguna transformación significativa en los currículos de las Escuelas; por el contrario terminaron siendo filtros obstrutivos que le impedían al educando arribar al núcleo de la carrera profesional.

Los Estudios Generales estaban dirigidos a la formación general obligatoria para todos los estudiantes cualquiera fuese su vocación profesional; no obstante, en ocasiones éstos eran visto como una etapa vocacional. Según Peñaloza (1995) la referida concepción es errada por cuanto los Estudios Generales poseen una teleología distinta. Considera que a pesar de que éstos no son un ciclo vocacional porque en teoría no se relacionan con profesión específica alguna, en LUZ sucedió lo contrario, se incluyeron asignaturas y un laboratorio vivencial relacionados con las carreras que ofrecía para entonces. Adicionalmente, señala que el ciclo de estudios generales fue utilizado por algunos docentes para hacer proselitismo político y doctrinario.

Por otra parte, señala Méndez (2007) que con esta nueva propuesta curricular se estableció la formación de un científico crítico a través de la incorporación del pensamiento lógico y heurístico, lo que se evidenció con la incorporación de las asignaturas Lógica y Metodología de la Investigación. Posteriormente en 1980 durante la gestión del Rector Rafael Acosta Martínez (1980-1984) el CU designa a un grupo de profesores con el fin de integrar la Comisión para el estudio de la organización curricular de la universidad, enmarcado dentro de los lineamientos señalados por el Gobierno Nacional a través de la Ley de Universidades³ (1970) y la Ley Orgánica de Educación⁴ (1980).

La referida comisión realizó un estudio cuyo resultado reflejó que el 80% de las carreras universitarias no trabajaban con perfiles ni con ningún otro método específico. No se tenía claro el perfil de ingreso y egreso del estudiantado ni tampoco el ordenamiento de las materias. Entre un 85% y un 90% del contenido de las asignaturas era teórico. Sin embargo, no todas las Facultades presentaban el mismo comportamiento, ejemplo de ello eran las Facultades de Ingeniería y Medicina, en el caso de la primera las prácticas profesionales eran casi inexistentes, caso contrario a la se-

3 Segundo el Capítulo II, Sección I, artículo 145 "la enseñanza universitaria estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para cumplir una función útil a la sociedad".

4 Segundo el Capítulo V, artículo 27 de ésta ley, la Educación Superior tendrá entre sus objetivos continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas y promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.

gunda que tenía mas actividades de práctica que de teoría.

Como parte del proceso de evaluación curricular la comisión realizó una serie de indagaciones en diferentes sectores de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes), lo cual demostró la existencia de una serie de problemas curriculares, entre ellos se encuentran según Vilchez (1983) la escasa pertinencia social de las carreras profesionales, el sesgo cognositivista y la sub-secuente ausencia de integralidad de los planes de estudios, la frondosidad excesiva de los mismos, la inflexibilidad del currículo y la especialización precoz en el pregrado.

El estudio se convirtió en punto de partida para que la universidad, en su afán por satisfacer las demandas sociales en materia de egresados con cualificaciones profesionales y ciudadanas, resolviera aprobar en 1983 la resolución 227, referida a las primeras normas sobre Currículo Universitario en LUZ. Expresa Jiménez Cantillo (1999) que esa normativa se orientó hacia la formación de un individuo competente, profesional y humano a través de la búsqueda de alternativas académicas que superasen la formación dogmatizante, rígida, profesionalizante y memorística de la época.

En suma, la propuesta surgió en respuesta a la tendencia disciplinar de la educación superior como vía para garantizar la formación integral del individuo desde el punto de vista biofísico, social y cultural; su participación en el contexto socio-histórico del país y finalmente, el ajuste de los programas del currículo a las necesidades reales de la sociedad, para incrementar la relación universidad-entorno a través de la incorporación de prácticas laborales de los estudiantes. En la resolución 227 se precisa que la enseñanza universitaria estará dirigida a la formación integral⁵ del alumno y a su capacitación para cumplir una función útil a la sociedad. Sin embargo, Pereira y Navarro (2006) expresan que en la práctica la integralidad no se logró porque no se implementaron todas las áreas que concebía este modelo, en especial el área de las prácticas profesionales, con ellas el educando debe poner en práctica los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes propias de su profesión.

No obstante, estas primeras normas representaron un avance en cuanto a la planificación y organización curricular en LUZ, aspecto que se evidencia en su artículo 2 donde se establecen las pautas para la formulación de los currículos de

5 Según el art. 3 de la Resolución 227 los diversos currículos debían contener las siguientes áreas de formación integral: a) General; b) Básica Profesional; c) Específica Profesional; d) Actividades que permitan la participación del alumno en tareas de la comunidad, culturales o deportivas; e) Práctica Profesional; y, f) Consejería. No obstante, la investigación, área fundamental del Currículo Integral, según Peñaloza (1995:186) fue incluida en el área de actividades de autodesarrollo, cabe destacar que esta área en gran mayoría de las carreras de LUZ se trato de manera optativa para el estudiante.

todas las carreras de esta casa de estudios⁶.

Aún cuando esta propuesta curricular contenida en la Resolución 227 fue implementada a partir del primer semestre de 1984 en la mayoría de las Escuelas de LUZ, la experiencia demostró que no fue suficiente la puesta en funcionamiento de las cinco áreas, ya que la integralidad supone más que una simple enunciación de lineamientos, es decir, requiere acciones concretas que en la práctica lleven a la integración de los aprendizajes y a la formación de un individuo único, invisible y simultáneo en el tiempo.

Méndez (s/f) considera que esta propuesta se caracterizó por lo siguiente: a) Las diferentes áreas de formación se dieron de manera aislada o sin relación entre ellas y bajo un enfoque disciplinar e independiente; b) No existían ejes programáticos para fortalecer las áreas y lograr la integralidad que proponía el modelo; c) Se propuso un índice de prelaciones que oscilaba entre un 30% y un 35% que permitiera flexibilizar el plan y dar mayor movilidad a los estudiantes en los semestres. Sin embargo, los resultados señalaron su incumplimiento y por lo tanto se recomendó que el plan debía ser establecido de acuerdo con la naturaleza y complejidad de cada carrera; d) Se trató de unificar la formación de todo el estudiantado

en la sub-área de formación general, ubicada en una estructura denominada “Ciclo Básico General” ofrecida en un semestre, lo cual trajo como consecuencia repeticiones innecesarias por la coordinación entre las Escuelas y el Ciclo Básico.

Las críticas a las normas sobre el currículo universitario de 1983 (Resolución 227) tienen su fundamento en los problemas que surgieron luego de ser implementado, en virtud de que la ejecución de un nuevo currículo exige el compromiso y la preparación del personal docente y de investigación, administrativo y de la comunidad estudiantil. Las limitaciones y desviaciones internas obligaron a realizar una evaluación sobre la base de la experiencia previa; en tal sentido, sostiene Lombardi (entrevista, 2006) que este proceso no debía ser un mero ejercicio académico sino una obligación moral de enmienda y corrección de lo que no funciona adecuadamente en nuestra universidad, para lo cual hace falta lucidez y voluntad política. El cambio debe asumirse como un proceso de transformación progresiva y paulatina.

Durante la gestión del Rector Ángel Lombardi iniciada en 1992 se declara en LUZ, para el período comprendido de octubre de 1993 a octubre de 1994, una evaluación permanente de los diseños

6 Estas son: a) Un estudio de la situación general de la Región y del País que fundamente y justifique la necesidad de la carrera; b) El perfil profesiográfico; c) Los objetivos de la carrera; d) El estudio de posibilidades y campos de acción del egresado; e) Los ejes programáticos; f) El código de identificación de las materias; g) La tabla general de materias que lo integran; h) La descripción de las materias; i) Las necesidades de personal docente; j) Las necesidades de espacio físico, de equipos y otros recursos materiales; k) Las relaciones con el Posgrado e investigación; y, l) El modelo de evaluación curricular.

curriculares de todas las carreras que en ella se ofrecían, con el propósito de adaptarlos a los cambios del entorno producto de los avances en los campos científico y tecnológico, que implicasen transformaciones en metodologías, sistemas, procedimientos y métodos, entre otros; así como reconsiderar la visión y misión institucional y de la profesión que se declara formar.

Posteriormente, en 1993 se logra institucionalizar la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, instancia adscrita al Vicerrectorado Académico, encargada del asesoramiento del currículo en LUZ. Para llevar a cabo el desarrollo y la evaluación de los planes de estudios esa Sección realizó una serie de cursos y talleres sobre diseño curricular dirigidos a los integrantes de las comisiones de currículo y a la representación estudiantil de las diversas Facultades en el marco de la nuclearización de LUZ en Cabimas. El Dr. Walter Peñaloza dictó un seminario-taller denominado Currículo en LUZ con el propósito de analizar el modelo curricular existente y definir estrategias para su revisión.

Adicionalmente, la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo realizó actividades colectivas para el análisis de problemas curriculares generales y otras actividades específicas en cada Fa-

cultad y Escuela de acuerdo al desarrollo curricular de cada una, a tales efectos se elaboró un plan de trabajo general que luego fue replanteado en el plan específico de cada una de ellas. De igual forma, se realizó el taller sobre redimensión del área de autodesarrollo y la ejecución del plan de trabajo. Se ofrecieron talleres por Escuelas, división y núcleo para dar a conocer los lineamientos generales conducentes a la revisión; posteriormente, se presentó el “Diseño de los programas de las Asignaturas”, documento contentivo de lineamientos para el desarrollo de la 5ta fase del Plan de Transformación Curricular en LUZ⁷.

En 1995 el CU aprueba la resolución 329 donde se establece que el diseño de todas las carreras de LUZ se ajustará al modelo de Currículo Integral, centrándolo en la formación del estudiante en el conjunto de experiencias profesionales, científicas, culturales y humanísticas, basada en los principios de hominización, culturización y socialización (CU, 1995). Sin embargo, plantean Pereira y Navarro (2006) que en esa revisión no se indagó en profundidad sobre las características de los egresados en la década anterior, la pertinencia de la formación recibida, congruencia de los medios y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de los perfiles profesionales, actualización

7 En este documento se presentan los lineamientos generales para la revisión curricular que sería asumida por las escuelas de LUZ bajo el asesoramiento de la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, las fases de trabajo que se plantean debieron ser desarrolladas en el plan de trabajo que diseñaron cada escuela de acuerdo al estado de su propia problemática curricular. Las fases fueron: 1) Modelo teórico curricular, 2) Fundamentación de la carrera, 3) Diseño del modelo profesional, 4) Diseño de la estructura curricular, 5) Diseño de programas de asignaturas, 6) Plan de viabilidad curricular, y, 7) Plan de evaluación permanente.

de los conocimientos teóricos-prácticos a la luz de los avances en la ciencia y la tecnología, lo cual produjo un proyecto curricular adaptado a los lineamientos establecidos en la referida resolución, pero con poca viabilidad de implementación, dada la frondosidad curricular que hizo imposible su puesta en marcha. Se produjo entonces la necesidad inmediata de hacer "recortes" del número de unidades curriculares sin considerar las implicaciones que acarrearía al perfil pautado para cada carrera.

La metodología propuesta por LUZ para la evaluación curricular establecía el cumplimiento de una serie de trabajos por etapas que fueron distribuidas a las subcomisiones de currículo de cada una de las Escuelas, cuyo resultado fue un documento inspirado en el modelo de Currículo Integral de Peñaloza. La propuesta mantuvo principios básicos del currículo de 1983 e incorporó el diseño de programas directores que describían valores, conocimientos, habilidades y competencias mínimas que debían ser propiciadas en algunas o todas las unidades curriculares referidas a aspectos de la formación integral, tales como: ética, estética, investigación, educación ambiental, identidad nacional, lengua materna, informática, uso de un idioma extranjero y otros académicamente pertinentes (CU, 1995).

En esta resolución 329 se define la manera cómo los planes de estudio estarán organizados atendiendo a cinco áreas curriculares que describen los diferentes componentes de la formación integral⁸ y que deben desarrollarse a lo largo de la carrera. Sin embargo, a pesar de que el documento contenía las cinco áreas del Currículo Integral, no contemplaba el porcentaje mínimo requerido respecto al total de unidades crédito de la carrera. Autodesarrollo, área fundamental del Currículo Integral se incluyó como opcional, lo que produjo un desbalance en la formación de los educandos.

Así mismo, la definición estructural del área de orientación contemplada al menos en dos niveles, fue reducida a un nivel obligatorio en casi todas las Facultades de LUZ, quedando a criterio de las Escuelas su mayor cobertura en el currículo. Es así como se restringe la posibilidad de trabajar respecto al equilibrio interno de los alumnos, cimiento sólido para su formación y para su ejercicio profesional.

Por otra parte, fueron introducidas las Prácticas Profesionales en tres niveles (CU, 1995). El primer nivel, tiene la finalidad de familiarizar al estudiante con ambientes, actividades y tareas propias de la profesión. El segundo nivel permite la ejercitación y aplicación en el campo real de destrezas y habilidades básicas de la profesión, y el tercer nivel tiene

8 Estas áreas son: a) *Formación General*, contempla cuatro sub-áreas: Comunicación Humana, Histórico-Antropológica, Ecológica-Científica y Tecnológica, y Epistemológica; b) *Formación Profesional* con dos sub-áreas: Formación Profesional Básica y Formación Profesional Específica; c) *Prácticas Profesionales*; d) *Actividades de Autodesarrollo*; y e) *Orientación*.

como objetivo que el estudiante vaya al campo laboral por un tiempo determinado, asuma tareas y responsabilidades propias de la profesión a través de la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que las diferentes áreas del currículo y su propia vivencia le han aportado.

No obstante, la resolución deja abierta la posibilidad de que cada Escuela determine el número de niveles que constituirá sus Prácticas Profesionales de conformidad con su naturaleza y perfil profesional. Para Vilchez (entrevista, 2008) el aporte más importante que se logra con la Resolución 329 es la inclusión de la Práctica Profesional temprana en la carrera académica para el abordaje de problemas con carácter interdisciplinario, tal como lo sostiene ortodoxamente Peñaloza. Ésta constituye el eje principal de construcción o reconstrucción de los planes de estudio.

Es importante señalar que la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo en 1994 presentó un documento con observaciones puntuales referentes a la resolución 329, en el cual se alega que la misma se distanciaba de las *Normas para el Diseño y Administración del Currículo* en los siguientes aspectos:

1) *Incongruencia filosófico-conceptual* por cuanto la filosofía que sustenta el Currículo Integral refiere la integralidad como principio, de modo tal que el sujeto es concebido como un ser con potencialidades y necesidades diversas, variadas y dinámicas. Este principio se centra en el criterio de la formación socio-humanística y científica-tecnológica. No obstante, la formación es profesionalizante al mini-

mizar el contexto socio-profesional a través de las Prácticas Profesionales.

Adicionalmente, la declaración del Currículo Integral se hace de manera normativa y no conceptual al no privilegiar la formación socio-humanística y constituir las áreas curriculares que la contienen de manera discrecional, éstas son: decidir la inclusión o no de un segundo nivel de orientación; dejar las actividades de auto-desarrollo optativas al estudiante, y decidir sobre el número de niveles de prácticas profesionales que comprometen el contacto socio-económico y humanístico de la profesión.

2) *Incongruencia interna en el articulado de la resolución* por cuanto se alude que la Ley de Universidades garantiza la formación integral del alumno, y por tanto el CU debe establecer cursos generales, humanísticos y científicos adicionales a los que se imparten en cada Facultad; sin embargo, en la resolución se deja a discreción de las Escuelas la inclusión o no de cursos y actividades. Otro de los aspectos señalados es que a pesar de declararse que los planes de estudios de LUZ se ajustarían al modelo de Currículo Integral, se deja a la discrecionalidad de las diversas Escuelas su ajuste o no al modelo y sus correspondientes estructuras.

Los parámetros para el establecimiento de la carga horaria de los planes de estudios, herramienta para la planificación y ejecución curricular, quedó sin efecto, al dejar a juicio de las Escuelas el incremento a más de 25 horas semanales de clases; ello pudo implicar caer en el agotamiento de los educandos y aumentar las probabilidades de crecimiento en

los niveles de repitencia y deserción. De igual manera se hace referencia a la incongruencia respecto a las siguientes áreas del *Curículo Integral*: autodesarrollo, orientación y prácticas profesionales.

De acuerdo con Vílchez (entrevisita, 2008) existe un vacío entre la promulgación de la Resolución 329 (1995) y el Acuerdo 535 (2006), lo que denominó “década perdida” por no haberse introducido o asimilado en la universidad los avances sustentados en las nuevas corrientes pedagógicas, la tecnociencia digitalizada, el equilibrio entre globalización y localidad, entre otros. Es decir, en la universidad no se ha medido el impacto que los nuevos factores de esa década tuvieron en la educación superior.

Es así como en el 2006 el CU aprueba el Acuerdo 535 con el cual se inicia un nuevo proceso de evaluación curricular que intenta dar respuesta a las exigencias del entorno para superar las discrepancias suscitadas en las décadas anteriores entre la teoría y la praxis universitaria. El acuerdo en referencia mantiene el modelo de diseño Curricular Integral vigente desde 1983, pero incorpora el concepto de perfil por competencias para que el alumno aprenda a manejar aspectos cognitivos, de actitud y procedimentales.

Cabe destacar que el concepto de competencias en el ámbito educativo se genera a partir del concepto de competencias laborales en las organizaciones para perfeccionar el trabajo de los operarios. Éste fue teorizado en las universidades para contrarrestar el academicismo señalado por la mayoría de los empleadores, quienes consideraban que los

egresados conocían de teoría no así de conocimientos prácticos para la resolución de los problemas concretos de las empresas. En esencia, se generó una convergencia de diversos factores por presión estatal y gubernamental, dirigidos al establecimiento de regímenes de evaluación y acreditación institucional al tiempo que se asumía en LUZ el currículo bajo el perfil por competencias.

En este sentido, el CU aprobó para todas las carreras que ofrece LUZ las siguientes competencias generales que deben incluirse en el diseño curricular: Investigación, Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-, Identidad Cultural, Responsabilidad Social y Participación Ciudadana, Pensamiento Crítico, Comunicación, Ecología y Ambiente y Ética (CU, 2007).

Además, se incorpora la obligatoriedad de la prestación del servicio comunitario por 120 horas y de las actividades de autodesarrollo, aspecto que intenta rescatar la condición humana y la atención a las necesidades sociales para la praxis social, laboral y humana acorde con las complejidades de los nuevos tiempos. La Ley del Servicio Comunitario entró en vigencia en septiembre de 2005 con el objeto de normar la prestación del servicio comunitario del estudiante de pre grado que aspire al ejercicio de cualquier profesión, esta política de Estado según Toledo (2007) tiene características bien definidas que rescatan la pertinencia social de las instituciones de educación superior, acercando a sus estudiantes a la realidad que viven las comunidades de su entorno.

En el caso de LUZ para dar cumplimiento a la citada Ley, en octubre de 2006 se aprobó el Reglamento de Servi-

cio Comunitario del Estudiante de Pregrado en LUZ. De acuerdo a este Reglamento, el Servicio Comunitario del estudiante en LUZ es una actividad académica concebida bajo la perspectiva de Currículo Integral y fundamentada en el desarrollo de competencias, centradas en el ser, el hacer, conocer y el convivir. Así mismo, contempla la metodología para el desarrollo del servicio comunitario el cual está basado en el modelo educativo docencia-servicio, es decir, vincular el saber con el hacer (teoría-práctica) (CU, 2006).

Ahora bien, para llevar a cabo el proceso de transformación curricular en LUZ se propuso una metodología que implica el cumplimiento de las siguientes fases de trabajo: Fase I, Marco teórico conceptual; Fase II, Fundamentación de la formación profesional; Fase III, Diseño del Modelo Profesional; Fase IV, Diseño y organización de la estructura curricular; Fase V, Diseño de la Instrucción; Fase VI, Diseño del plan de viabilidad del currículo, y la Fase VII, referida al Diseño del proceso de evaluación permanente del currículo (CCC, 2007).

Éstas deben ser realizadas por las subcomisiones de currículo de cada una de las Escuelas que conforman las Facultades. Para la CCC todas las Facultades debían presentar sus propuestas en el mes de marzo de 2008 de modo tal que a mediados del año quedasen aprobados los nuevos planes, al respecto sólo las Escuelas de Sociología y Medicina, pertenecientes a las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales y Medicina, respectivamente, lograron culminar en su totalidad las fases propuestas en el Plan de Trabajo para la transformación curricular de LUZ (CCC, 2007) y sus diseños curri-

culares fueron aprobados por el CU en el primer semestre de 2008.

No obstante, la mayoría de las Facultades solo han cumplido a cabalidad el proceso hasta la Fase III y se encuentran actualmente en avance de la Fase IV cuyo producto final es la propuesta de la estructura curricular, tal demora ha sido producto de obstáculos presentados durante el proceso de elaboración del nuevo diseño curricular, algunas de estas dificultades señaladas por los mismos docentes involucrados son: escasa capacitación de los docentes, resistencia al cambio por parte del personal docente, poca asistencia y participación en las actividades curriculares por parte de los profesores, lentitud en el desarrollo del proceso de elaboración del nuevo diseño curricular, incumplimiento en la distribución de unidades crédito según la normativa, dificultades en el manejo de la metodología, entre otros.

Las áreas curriculares (Orientación, Prácticas Profesionales, Formación General y Autodesarrollo) se encuentran en espera de un nuevo análisis del Acuerdo 535; al respecto plantea Inciarte (entrevista, 2009) que dicha normativa es poco pertinente ya que el proyecto inicial elaborado por la CCC fue modificado por el Núcleo de Decanos, muchos de ellos sin formación tecnológica en currículo, y en razón de ello se cometieron algunos exabruptos al colocar ciertas áreas importantes del Currículo Integral como complementarias, por ejemplo las horas que se dedican al Servicio Comunitario, y a las actividades de Autodesarrollo y Orientación.

En esencia, la resolución en referencia requiere una nueva discusión

dada las carencias, fallas e incoherencias que presenta. La evaluación curricular en LUZ es un proceso esporádico, discontinuo asistemático que no posee los criterios, parámetros e instrumentos para una evaluación permanente de los planes de estudios, siendo otra debilidad la escasa capacitación de los profesores en las áreas curriculares, instruccionales, didácticas y pedagógicas para conducir ese proceso de manera acertada.

5. Consideraciones finales

La evolución del concepto de currículo está vinculada con el desarrollo histórico de la sociedad y de la educación. La existencia de distintas concepciones de currículo da cuenta de la diversidad de corrientes de pensamiento que han existido y de su avance a través del tiempo. En razón de ello, se observan tendencias generales de acuerdo a las posiciones de diferentes autores, entre estas: contenidos de la enseñanza, conjunto de experiencias, plan de instrucción y proceso investigativo. Sin embargo tal progreso de la teoría curricular no asegura la existencia de una concepción única en cuanto a los fines o medios esperados de la educación sino que responde a las necesidades o realidades propias de cada época.

Las definiciones de currículo dependen del modelo o corriente filosófica asumida por sus autores, las cuales sobre la base de principios teóricos de carácter político, filosófico, psicológico y pedagógico guían y dan lugar a diferentes proyectos curriculares, entre estos cabe destacar: modelos curriculares tecnológicos, modelos curriculares sociopolíticos o críticos, Academicista, Tecológico-

Positivista, Interpretativo-Cultural, Socio-Crítico, Tradicional, Experimental, Estructura de las disciplinas, Conductista, Constructivista, Currículo Integral y Currículo por competencias.

Cada modelo curricular representa una opción para enfocar la educación impuesta a los estudiantes, el enfoque particular elegido por los diseñadores del currículo se basa, en cierta parte, en la formulación del problema al que responde. El enfoque educativo elegido depende de las creencias, filosofías o perspectivas de las personas que desarrollan el diseño curricular, y en tal sentido, cada perspectiva representa un conjunto de suposiciones particulares y coherentes sobre la educación.

Ahora bien, la Universidad del Zulia se ha caracterizado por ser innovadora en materia de política curricular, ya que es una de las primeras instituciones de Educación Superior que formula su propia política curricular a través de la aprobación de las normas para la elaboración de los currículos de acuerdo a perspectivas de avanzada en el ámbito educativo y teoría curricular.

En suma, puede afirmarse que en LUZ han existido principalmente dos modelos, el Profesional-Técnico y el Currículo Integral, éste último concepto ha prevalecido desde hace más de 20 años y con el transcurrir del tiempo y la aprobación de nuevas normas curriculares ha experimentado ciertas variantes producto de los procesos de revisión curricular y de las demandas del entorno, no obstante a pesar de existir en teoría elementos substanciales para la formación integral de los educandos, en la práctica, los currículos de las diversas carreras se han caracteriza-

do por ser altamente profesionalizantes, enciclopédicos y conductistas.

Referencias bibliográficas

Arnaz, J. A. (1991). **La planificación curricular**. Segunda Edición. México. Editorial Trillas.

Bolívar, Antonio (1999). El currículo como ámbito de estudio. En: Escudero Muñoz, J.M (compilador) **Diseño, desarrollo e innovación del Curriculum**. Madrid, España. Síntesis Educación. Pp. 27-34.

Canquiz, Liliana e Inciarte, Alicia (2007). ¿Por qué y cómo un enfoque por competencia en el currículo universitario? Documento en línea. Disponible: http://www.upel.edu.ve/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/PresentInciar-teCanquiz.pdf?act_ST&f_20&t_20840. Consulta: Abril, 2008.

Congreso Nacional de Venezuela (1970). **Ley de Universidades**. Gaceta Oficial No. 1.429. Caracas, Venezuela.

Congreso Nacional de Venezuela (1980). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial No. 2.635. Caracas, Venezuela.

Consejo Universitario (1983). **Resolución 227**. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

Consejo Universitario (1995). **Resolución 329**. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

Consejo Universitario (2006). **Acuerdo N° 535**. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

Consejo Universitario (2006). **Reglamento de Servicio Comunitario del Estudiante de Pregrado en la Universidad del Zulia**. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

Consejo Universitario (2007). **Competencias Generales para los currículos de la Universidad del Zulia**. Maracaibo. Venezuela.

Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Comisión Central de Currículo (CCC) (2007). **Transformación Curricular. Plan de Trabajo**. Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Demuth, Patricia (2004). Modelos curriculares. Análisis y reconstrucción. Documento en línea. Disponible: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2004/9-Educacion/D-001.pdf>. Consulta: Marzo, 2008.

Díaz Barriga, Ángel (1986). Los orígenes de la problemática curricular. **Cuadernos del CESU**, Vol. 4. México, UNAM, pp. 11-22.

Díaz Barriga, Ángel (1992). **El Curriculum Escolar. Surgimiento y Perspectivas**. Buenos Aires: Aique. Pp. 88.

Hernandez de Rincón, Ana Ismenia (2006). El enfoque de competencias y los diseños curriculares en educación superior. Material mimeografiado presentado en las Primeras Jornadas-Taller sobre diseño de perfiles profesionales basados en el currículo por competencias. Maracaibo, Venezuela.

Huerta Amezola, Jesús; Pérez García, Irma y Castellanos, Ana (s/f). **Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales**. Documento en línea. Disponible: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html> Consulta: Junio, 2008.

Iafrancesco, Giovanni (1998). **La gestión curricular: problemática y perspectivas**. Santafé de Bogotá. Colombia. Editorial Libros & Libros S.A. Pp. 280.

Ibarra López, Armando (2002). La teoría curricular: sus referentes epistemológicos, contextuales y conceptuales. En Ibarra López, Armando y Romero Morett, Miguel: **La gestión curricular: significados, prácticas y experiencias**.

Méjico. Universidad del Valle de Atmajac. Pp. 21-42.

Jiménez Cantillo, Orlando (1999). Siete áreas básicas de formación integral. Trabajo de ascenso presentado para optar a la categoría de profesor Titular. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

López, Nelson (2001). **La de-construcción curricular**. Santafé de Bogotá. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Pp. 155.

Nava Rincón, Rosa (2007). **El Currículo Integral y el desempeño estudiantil**. Colección textos Universitarios. Ediciones del Vice Rectorado Académico de la Universidad del Zulia. Mérida. Venezuela. Editorial Producciones Editoriales C.A. Pp 54.

Méndez, Evaristo (s/f). La crisis de la Educación Superior se puede solventar mediante un sistema eficiente de Gestión Académica. **Emeritus**, Año 1. N° 4. Maracaibo, Venezuela.

Méndez, Evaristo (2007). Profesionales con dos o tres carreras egresan de la multiversidad. **Académica LUZ**. Vice-Rectorado Académico. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Peñaloza, Walter (1995). **El Currículo Integral**. Maracaibo, Publicaciones de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Pp 369.

Pereira, Lilia y Navarro, Yasmile (2006). Currículos de las carreras Administración y Contaduría Pública de LUZ: ¿ajustado al proceso de transformación académica?, Ponencia presentada en la 5º Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI), EEUU.

Posner, George (2005). **Ánalisis del currículo**. México. Editorial McGraw-Hill. Pp 345.

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional". En: **Teoría y Desarrollo del Currículum**. Comp.: Angulo, J. y Blanco, N. Ediciones Aljibe. Málaga. España. Pp. 135-160.

Sanz Cabrera, Teresa; González Pérez, Miriam; Hernández Díaz, Adela y Hernández Fernández, Herminia (2003). **Curriculum y formación profesional**. Universidad de La Habana. Cuba. Departamento de Ediciones e Imprenta. Pp 169.

Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo (1994). **Observaciones a la resolución del Consejo Universitario 329 sobre currículo de LUZ**. Universidad del Zulia. Venezuela.

Taba, Hilda (1974). **Elaboración del currículo**. Buenos Aires, Argentina. Editorial Troquel S.A. Pp 637.

Tobón, Sergio; Montoya, Jhon; Ospina, Beatriz; González, Elvia y Domínguez, Eduardo (2006). **Diseño curricular por competencias**. Colombia. Biblioteca Jurídica Diké. Pp 179.

Toledo, Gustavo (2007). Ministerio de Educación intercambió experiencias sobre servicio comunitario. Documento en línea. Disponible: http://www.minci.gob.ve/noticias-internacionales/1/183087/mineducacion_intercambieexperiencias_sobre.html Consulta: Diciembre, 2008.

Tyler, R.W. (1949). **Basic Principles of curriculum development**. Estados Unidos. Universidad de Chicago. Pp 98.

Tyler, R.W. (1973). **Principios básicos del currículum**. Argentina, Ediciones Troquel, Pp 98.

Universidad del Zulia (2006). **A los 60 años de la reapertura de la Universidad del Zulia**. Maracaibo, Venezuela. Editorial J & Eme Editores, S.A. Pp. 127

Vílchez, Nerio (1983). Elementos para el análisis transversal del currículum de la

Modelo curricular de la Universidad del Zulia
Fonseca Cascioli, N.; Pereira de Homes, L.; Navarro Reyes, Y. y Díaz Nava, María G. _

Educación Superior. Trabajo de as-
censo presentado para optar a la ca-
tegoría de profesor Asociado. Facul-
tad de Humanidades y Educación.
Universidad del Zulia. Maracaibo, Ve-
nezuela. Pp. 137.

Entrevistas:

Inciarte, Alicia. Miembro de la Comisión Cen-
tral de Currículo, Maracaibo 22 de oc-
tubre de 2009.

Lombardi, Ángel. Ex Rector de la Universidad
del Zulia, Maracaibo 20 de Julio de
2006.

Vilchez, Nerio. Ex Decano de la Facultad de
Humanidades y Educación de la Uni-
versidad del Zulia y Experto en el área
curricular. Maracaibo 05 de noviem-
bre de 2008.