

Capítulo 1

El Currículo: un Plan Académico

Pregunte a cualquier estudiante o graduado universitario "¿qué es el currículo en la Universidad?" Y seguramente obtendrá una respuesta rápida. La mayoría piensa que el currículo es un conjunto de cursos o experiencias requeridas para completar el grado universitario. Algunos se referirán al conjunto total de cursos que una universidad ofrece, otros querrán decir el conjunto de cursos que toma el estudiante, y unos pocos incluirán experiencias informales que no están enumeradas en el catálogo de cursos. Algunos podrán incluir métodos de enseñanza como parte de sus definiciones, mientras que otros no lo harán. En un nivel superficial, el público asume que sabe lo que es un currículo universitario, pero una comprensión completa es rara. Incluso aquellos que están involucrados de cerca con el currículo universitario carecen de una definición consistente. Algunos pocos podrían apuntar que no podemos decidir el currículo sin hacer referencia a una institución específica puesto que las misiones, programas y estudiantes de las universidades varían ampliamente en los Estados Unidos.

A lo largo de los años, hemos solicitado definiciones de currículo a los profesores, administradores, graduados, y observadores de la educación superior. La mayoría de las personas incluyen al menos una, y usualmente más, de los siguientes elementos en sus definiciones:

- La misión, propósito o expresión colectiva acerca de lo que es importante que los estudiantes aprendan en una universidad o programa.
- Un conjunto de experiencias que algunas autoridades piensan que todos los estudiantes deben tener
- el conjunto de cursos ofrecido a los estudiantes
- el conjunto de cursos que los estudiantes eligen a partir de los que están disponibles
- el contenido de una disciplina específica
- el tiempo y el marco de créditos en el cual la Universidad provee educación.

Además de los elementos que proveen las bases iniciales para la definición de currículo de un educador, los individuos con frecuencia mencionan otros elementos, algunas veces incluyendo su punto de vista sobre los estudiantes y el aprendizaje, o su filosofía personal acerca de la educación. Los miembros de la facultad, con amplias responsabilidades en el desarrollo de currículo, típicamente mencionan varios elementos en sus definiciones y podrían sentirse más confiados acerca de cuáles de esos elementos deberían incluirse o excluirse.

Estos instructores rara vez vinculan los elementos que mencionan en una definición integrada de currículo. Tienden a pensar en tareas o procesos educativos independientes, tales como el establecimiento del valor de los créditos para los cursos, la selección de disciplinas específicas que deben ser enseñadas o estudiadas, la enseñanza de los temas, la especificación de los objetivos que debe cumplir el estudiante, y la evaluación acerca de lo que este sabe. Probablemente el vínculo más común al que apuntan los miembros del profesorado es la conexión estructural entre el conjunto de cursos ofrecidos, el tiempo, y el valor en créditos de los cursos. Las universidades en los Estados Unidos han enfatizado la hora-crédito desde comienzos

del siglo XX, habiendo modificado la "unidad" que Carnegie introdujo por primera vez en el bachillerato en 1908. Los esfuerzos de cambio en el currículo en los Estados Unidos con frecuencia se enfocan en la estructura debido al número de horas-crédito y otras dimensiones estructurales del currículo comunes a todos los campos. De hecho, algunos observadores piensan que la forma más común de cambio curricular es "reorganizar al azar" la estructura, por ejemplo, cambiando el listado de cursos, los calendarios universitarios, o el número de créditos requeridos para la graduación. Si bien las discusiones sobre reforma curricular parecen enfocarse en estas dimensiones estructurales más que en la experiencia total diseñada para los estudiantes, cuando los legisladores, autores de políticas, y el público en general habla sobre "mejora del currículo", ellos tienen en mente algo más que los ajustes estructurales. Para ellos, los cambios curriculares deberían resultar en mejoras sustantivas en el aprendizaje de los estudiantes, y las universidades deberían ser capaces de demostrar tales mejoras. Hoy, las demandas por responsabilidad y el escrutinio cada vez mayor de la educación superior requieren un mayor consenso en lo que queremos decir cuando decimos "currículo".

La necesidad de un marco en la definición

Desde mediados de los años 80, la literatura que de manera general ha urgido por una reforma educativa se ha enfocado en el ambiguo término de "currículo". Esta palabra ha sido frecuentemente modificada por diversos adjetivos, igualmente ambiguos, tales como "coherente" y "riguroso" o vinculados con procesos tales como la integración. ¿Es el conjunto de cursos que se ofrece el que carece de coherencia o integración? ¿La elección de cursos realizada por los estudiantes? ¿La experiencia actual que los estudiantes viven en los cursos? ¿Los estilos de enseñanza y las estrategias elegidas por los profesores? ¿O todos estos? Para discutir sobre reforma curricular de manera significativa, necesitamos una definición trabajable de currículo que guíe la discusión y nos ayude a determinar qué necesita cambiarse.

La falta de definición no impide que los miembros del profesorado, comités de currículo, decanos, vicepresidentes académicos, especialistas en el desarrollo instruccional, investigadores institucionales, y asistentes del profesorado tomen decisiones sobre el currículo. Estos individuos hablan sobre el "currículo" con la asunción no comprobada de que están hablando un lenguaje común. Esta ilusión de consenso se vuelve problemática cuando grupos con diferentes puntos de vista se reúnen para trabajar en las mejoras curriculares. En tales circunstancias, los participantes con frecuencia discuten desde diversas definiciones y asunciones sin entrar en detalle sobre ellas, particularmente en grupos de trabajo que incluyen diversas disciplinas. Tales discusiones pueden ser frustrantes e incluso suscitar contiendas. Por estas y otras razones, el desarrollo del currículo o su revisión es típicamente una tarea poco popular entre los profesores universitarios.

Muchos miembros del profesorado y los administradores se identificarán con una definición de currículo en pregrado como la experiencia académica formal de un estudiante que persigue un título profesional o inferior, particularmente puesto que esta definición es suficientemente general para incluir experiencias de aprendizaje tales como talleres, seminarios, coloquios, prácticas, laboratorios, y otras experiencias de aprendizaje que van más allá de lo que típicamente llamamos un "curso". Esta definición puede recordarles que un currículo, desde el punto de vista del estudiante, es un conjunto muy particular de experiencias de aprendizaje. Aún así, para proveer

un marco que permita discusiones productivas y decisiones sabias, los profesores y facilitadores necesitan un entendimiento más preciso que les ayude a identificar los aspectos específicos del currículo que deben abordarse. ¿Deberíamos ajustar el contenido del currículo o utilizar diferentes métodos de enseñanza para desarrollar las competencias de los estudiantes? ¿Deberíamos considerar nuevos métodos de enseñanza, tales como la enseñanza en línea o a distancia, para alcanzar diferentes poblaciones estudiantiles? ¿Deberían adoptarse nuevos procedimientos de evaluación para medir mejor el aprendizaje del estudiante y así fundamentar las revisiones curriculares?

La mayoría de las definiciones son demasiado generales para ser de ayuda a los profesores y administradores que deben realizar la tarea del desarrollo o revisión curricular, puesto que estas no identifican los diversos puntos de decisión que, juntos, producen un currículo específico. Las definiciones muy generales obstaculizan la capacidad para comunicar las intenciones de un currículo a los estudiantes, para evaluarlo efectivamente, y para determinar la justificación de los cambios particulares. Las definiciones, claro está, no son fórmulas. Definir el término currículo no significa que todos deben estar de acuerdo en el contenido estudiado, cómo debería estudiarse, o por qué deberíamos estudiarlo. No significa que todos debamos estar de acuerdo en las habilidades o resultados específicos que los estudiantes deben lograr. Nuestro sistema de educación superior está caracterizado -incluso distinguido- por la diversidad de programas e instituciones que sirven a estudiantes y necesidades diferentes. Una definición de currículo que pueda ser aplicada teniendo en cuenta estas diferencias se requiere.

Definiendo el currículo como un plan académico

Para remediar la falta de una definición comprensiva de currículo, propondremos el término de "plan académico". Los planes, claro está, pueden tener diversos grados de éxito una vez que dejan el tablero de diseño. Nuestra meta al conceptualizar el currículo como un plan académico es identificar los puntos críticos de decisión que, si se abordan efectivamente, optimizarán la experiencia académica de los estudiantes.

Un plan para cualquier empresa incorpora un plano total para la acción, incluyendo los propósitos, actividades, y formas para medir el éxito. Un plan implica elecciones tanto intencionales como informadas entre una serie de alternativas para lograr sus intenciones; en este sentido, busca alcanzar el ideal. La intención de cualquier plan académico es promover el desarrollo académico de los estudiantes, y un plan, en consecuencia, debe ser diseñado teniendo en mente un grupo dado de estudiantes y objetivos de aprendizaje. Este enfoque lleva a los diseñadores del curso y del programa a dar prioridad a las necesidades educativas de los estudiantes más que a los temas. El término "plan" comunica en términos familiares el tipo de proceso de desarrollo informal reconocido por una amplia gama de miembros del profesorado a través de distintos campos académicos.

La definición del plan académico implica un proceso de planeación deliberada que enfoca la atención en consideraciones educativas importantes, las cuales varían por campo de estudio, instructores, estudiantes, metas institucionales, entre otros. A pesar de tales variaciones, la noción de un plan provee unas reglas de sentido común en la promoción de un proceso cuidadoso de toma de decisiones. Cada currículo apunta a cada elemento del plan que se describe más abajo -ya sea que se le haya dado una

atención consciente o no, ya sea que se haya tomado una decisión deliberada, o ya sea que alguna falencia haya sido aceptada. Pensar en el currículo como un plan promueve la consideración de todos los elementos principales, más que la atención hacia aspectos singulares tales como el contenido específico o estrategias instruccionales particulares.

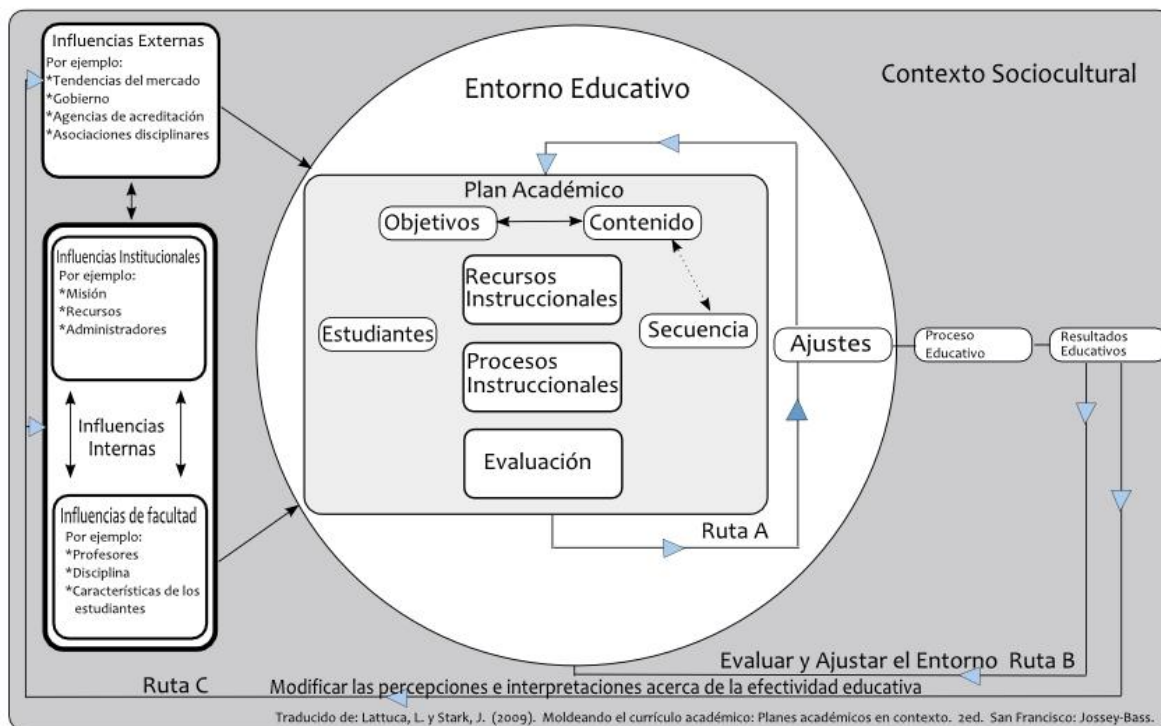
Desde nuestro punto de vista, un plan académico debería incluir decisiones sobre (al menos) los siguientes elementos:

1. Propósitos: conocimientos, habilidades y actitudes
2. Contenidos: material seleccionado para transmitir un conocimiento, habilidad y actitud específicos.
3. Secuencia: la forma en que se organizan las temáticas y experiencias con miras a alcanzar resultados específicos para los estudiantes
4. Estudiantes: cómo se adaptará el plan para un grupo específico de estudiantes
5. Procesos instruccionales: las actividades instruccionales por las cuales se logrará el aprendizaje
6. Recursos instruccionales: materiales y entornos que se utilizarán en el proceso de aprendizaje
7. Evaluación: estrategias utilizadas para determinar si las decisiones tomadas sobre los elementos del plan académico son las óptimas
8. Ajustes: mejoras que se realizan al plan basadas en la experiencia y la evaluación

Este conjunto de elementos provee una definición que es aplicable a todos los niveles del currículo. Un plan académico puede ser construido para una sola lección, para un solo curso, para agregados a cursos (por ejemplo, un programa), para agrupaciones organizacionales de cursos (tales como los colegios o las universidades), y para una Universidad en su conjunto. Más aún, definir un currículo como un plan permite que los planes en diversos niveles organizacionales puedan ser examinados en relación con su integridad y consistencia.

El modelo de un plan académico, sin embargo, incluye más de ocho elementos que definen el plan en sí mismo. Como lo muestra la figura 1.1, nuestro modelo completo hace explícitos los diversos factores que influencia en el desarrollo de planes académicos en las universidades. En la primera edición de este libro, dividimos estas influencias en tres conjuntos, basados en el trabajo publicado por la fundación Carnegie para el avance de la enseñanza (1977) así como en el trabajo de Joan Stark, Malcolm Lowther, Bonnie Hagerty y Cynthia Orcyzk (1986). En esta edición revisada, aclaramos la naturaleza de estas influencias haciendo una elaboración avanzada del rol que tienen los factores sociales, culturales e históricos en el currículo, los profesores y los estudiantes.

Figura 1.1. Planes académicos en el contexto sociocultural



Nuestro modelo revisado de "planes académicos en contexto" enfatiza la influencia de factores históricos y socioculturales al posicionar el plan académico en este contexto temporal. Dentro del contexto sociocultural, incluimos dos subconjuntos de influencias, divididos en (a) las influencias externas a la institución (tales como las agencias de acreditación y los empleadores) y (b) las influencias internas a la universidad o al proveedor educativo. Más adelante dividimos las influencias internas en influencias a nivel institucional (por ejemplo, la misión, los recursos, el liderazgo y la administración) e influencias a nivel de unidad (tales como las metas del programa, creencias de los profesores, relaciones con otros programas, o características de los estudiantes). Estas distinciones reconocen diversos niveles (universidad, departamento, programa o curso) en los cuales los planes académicos son creados e implementados.

Las influencias internas y externas varían en prominencia y fortaleza dependiendo del curso, programa o institución bajo estudio. En la figura 1.1 retratamos estas influencias específicas interactuando en la creación de un entorno educativo. Colocamos los procesos educativos y los resultados por fuera del entorno educativo para la planeación, pero al interior de un contexto sociocultural más amplio. Reconocemos una multitud de influencias que están más allá del control de los diseñadores, tales como las actitudes y la preparación de los estudiantes que se inscribirán en un curso o programa y el fenómeno social y cultural que afecta las percepciones en un tiempo y lugar dados.

La figura 1.1 también muestra los procesos de evaluación y ajuste tanto para un plan (Ruta A) como para el entorno educativo (Ruta B), el cual podría ser afectado en sí mismo por los resultados de los planes académicos. Finalmente, en la Ruta C sugerimos que las audiencias externas e internas pueden constituir percepciones e

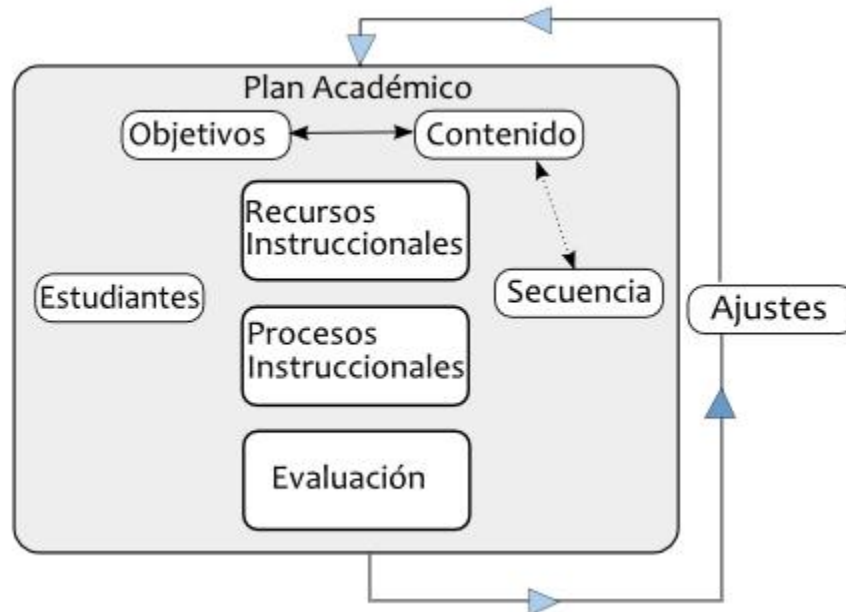
interpretaciones de los resultados educativos que podrían llevarlos a modificar los tipos de influencia que estos ejercen.

En las secciones siguientes, elaboraremos cada uno de los principales componentes de nuestro modelo, discutiendo primero los elementos del plan académico y luego explorando las diferentes influencias en los planos, planeadores, y procesos de planeación.

Elementos de los planes académicos

La figura 1.2 aísla los elementos de un plan académico. A partir de entrevistas realizadas a miembros del profesorado sabemos que los objetivos y el contenido son casi siempre elementos estrechamente relacionados de los planes académicos en las mentes de los instructores. Ilustramos esta relación con una flecha doble en la figura 1.2. Frecuentemente, los instructores también vinculan el contenido con una particular secuencia (u organización del contenido) mientras realizan el plan. Ilustramos la relación entre contenido y secuencia con una flecha punteada de doble punta para indicar que, si bien estos elementos con frecuencia son vinculados por los profesores, estos no están consistentemente conectados. Hemos dispuesto los otros elementos en su orden aproximado de consideración por los miembros del profesorado de las universidades, basados en los reportes acerca de cómo planean. Por ejemplo, los miembros del profesorado tienden a considerar los estudiantes, recursos y secuencia simultáneamente, pero después de los objetivos y el contenido.

Figura 1.2 Elementos de los planes académicos



No hemos insertado flechas adicionales en el modelo del plan académico puesto que no deseamos implicar que todos los diseñadores del currículo hacen o deberían hacer sus actividades de planeación en determinada secuencia. De hecho, los instructores razonablemente toman decisiones en diferentes órdenes y lo hacen de manera cíclica más que lineal. Esto es especialmente cierto cuando revisan sus cursos o programas basados en sus experiencias de clase. En las siguientes secciones, describiremos brevemente cada uno de los ocho elementos de un plan académico.

Objetivos: conocimientos, habilidades y actitudes a aprender

Las discusiones sobre el currículo universitario típicamente surgen de convicciones fuertes. Así, hemos colocado los resultados pretendidos, que llamamos objetivos, como el primer elemento del plan académico. La selección de conocimiento, habilidades y actitudes que deben adquirirse refleja los puntos de vista de los diseñadores -implícitos o explícitos- sobre las metas de la educación universitaria. La investigación demuestra que los miembros del profesorado de la Universidad en diferentes campos sostienen diversas creencias sobre los propósitos educativos. La tabla 1.1 incluye diversas afirmaciones generales que describen algunos de estos puntos de vista. El segundo objetivo o propósito numerado en esta tabla, "aprender a pensar efectivamente", es un propósito comúnmente propuesto, pero en cualquier grupo de profesores suelen existir fuertes proponentes de otras ideas también. Algunos objetivos estarán fuertemente articulados con un tipo de institución y minimizados en otro tipo. Considerar el currículo como un plan académico puede dirigir la atención a estas diferencias sobre los objetivos básicos y ayudar a la identificación de las ideas subyacentes que pueden interferir con el entendimiento compartido de las metas curriculares.

Tabla 1.1 Afirmaciones sobre los objetivos de la educación de profesores universitarios

- A. En general, el propósito de la educación es hacer del mundo un mejor lugar para todos. Los estudiantes deben ser educados para entender que ellos juegan un rol central en el logro de esta meta. Para lograrlo, organizo mi curso para vincular el contenido con las cuestiones sociales contemporáneas. Al estudiar el contenido que refleja las situaciones de la vida real, los estudiantes aprenderán a adaptarse a una sociedad cambiante e intervenir donde sea necesario.
- B. El propósito central de la educación es enseñar a los estudiantes a pensar efectivamente. En la medida en que ellos interactúan con el contenido del curso, los estudiantes deben aprender habilidades intelectuales generales, tales como la observación, clasificación, análisis y síntesis. Tales habilidades, una vez adquiridas, pueden transferirse a otras situaciones. De esta forma, los estudiantes obtienen una autonomía intelectual.
- C. La educación debe proveer a los estudiantes el conocimiento y las habilidades que les permita ganar un sustento y contribuir a la producción de la sociedad. Creo que mi rol fundamental como instructor es ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas vocacionales.
- D. La educación debería involucrar a los estudiantes en una serie de experiencias que los enriquezcan personalmente. Para alcanzar este amplio objetivo, selecciono contenidos que permitan a los estudiantes descubrirse a sí mismos como individuos únicos y así adquirir una autonomía personal y mejorar su autoconcepto. Yo discuto las actividades y contenidos apropiados con los estudiantes en un esfuerzo para individualizar el curso.
- E. A mi juicio, la educación debería enfatizar en los grandes productos y descubrimientos de la mente humana. De esta forma, selecciono el contenido de mi campo para cubrir las ideas y conceptos principales que los pensadores más importantes de la disciplina han iluminado. Considero mi enseñanza exitosa si los estudiantes son capaces de demostrar un amplio y profundo conocimiento de mi campo.
- F. Sin importar cual sea el currículo, debería ayudar a los estudiantes a aclarar sus creencias y valores, y por ende lograr un compromiso y dedicación que guíe sus

- vidas. Para mí, el desarrollo de valores es un resultado educativo tan importante como la adquisición del conocimiento en el campo en que enseño.
- G. La educación debería cultivar los talentos creativos latentes de los estudiantes. Para ayudar a lograr esto, doy a mis estudiantes la libertad máxima para que exploren sus propias ideas así como oportunidades constructivas para interpretar los trabajos de individuos creativos.

Tomado de: Stark y otros, 1990. Reimpreso con permiso de la Universidad de Michigan.

Contenido: tema para el aprendizaje

Los objetivos educativos pueden ser alcanzados de diversas maneras. Por ejemplo, es difícil argumentar que un campo tiene el monopolio sobre la promoción del desarrollo intelectual o del pensamiento efectivo. De igual manera, los valores y la ética pueden ser enseñados utilizando diferentes temas. El modelo de plan académico reconoce que algunos instructores típicamente seleccionan los temas para facilitar el aprendizaje, pero la separación del primero y segundo elementos del plan enfatizan que los objetivos (o resultados de aprendizaje deseados) y los temas no son sinónimos.

Si bien no son idénticos, las metas temáticas y las metas educativas son interdependientes. Más aún, miembros del profesorado que enseñan en áreas específicas tienen una disposición mayor a tener ciertas creencias educativas más que otras y a mirar sus disciplinas en formas relacionadas con estas creencias. Por ejemplo, los profesores de las áreas de las ciencias sociales se identifican con mayor facilidad que aquellos de las ciencias físicas con el ítem A de la tabla 1.1, "hacer del mundo un mejor lugar para todos". Más aún, los profesores de diferentes áreas definen los resultados deseables de la educación tales como "pensar efectivamente" en formas diferentes. Estas diferencias disciplinares, tanto en intención como en significado, complican la discusión sobre el currículo. Colocar los objetivos y el contenido en el plan académico como elementos diferentes pero en permanente interacción, nos permite enfatizar la distinción y ayuda a la discusión.

Secuencia: un arreglo curricular

Por "secuencia" curricular entendemos las formas en que los temas son organizados para facilitar el aprendizaje en un plan académico. Enfatizamos aquí no los aparatos mecánicos y burocráticos por los cuales las universidades organizan sus relaciones con los estudiantes (tales como las horas-créditos) sino más bien las ideas preconcebidas de los instructores sobre cómo el conocimiento es promovido y aprendido. Por ejemplo: ¿el material histórico debe presentarse cronológicamente o temáticamente? ¿Cuáles conceptos y principios básicos matemáticos se espera que los estudiantes aprendan antes de avanzar hacia temas más complejos de la ingeniería? ¿Un componente de práctica debe estar acompañado de presentaciones teóricas en un programa de educación de profesores? ¿Deben tener los estudiantes una imagen general, por ejemplo, acerca de cómo se realiza la indagación en biología, antes de continuar con temas avanzados? En cualquier discusión sobre la secuencia, los beneficios educativos y las razones instruccionales deben orientar las discusiones sobre la organización de temas, más que lo inverso.

Estudiantes: características y necesidades de los aprendices

Las discusiones sobre los objetivos, contenido y secuencia, así como las discusiones sobre otros elementos de un plan académico, deben estar informadas por el conocimiento de las habilidades, preparación previa y metas de los estudiantes. Si bien existe un pequeño peligro de que los miembros del profesorado olviden la secuencia típica de su disciplina, algunos podrían pasar por alto los estudiantes específicos para los cuales el currículo se ha diseñado. Pero el hecho de que un currículo "funcione" puede depender del hecho de que el plan haya tenido en cuenta de modo apropiado las metas y necesidades de los estudiantes y aborde la preparación y habilidades de estos estudiantes. Dicho de otra forma, los educadores y los estudiantes tienen sus propias metas e intenciones. La interacción entre las metas y las intenciones de los instructores y aquellas de los estudiantes requieren atención si se quiere que un plan académico tenga éxito. Las motivaciones de los estudiantes para aprender están influenciadas por su interés en el tema y sus juicios acerca de la relevancia, así como por la habilidad del instructor para estimular el interés y demostrar tal relevancia.

Procesos instruccionales: actividades de aprendizaje

Los procesos instruccionales con frecuencia son discutidos separadamente del currículo, pero nosotros los incluimos en el plan académico puesto que el método de instrucción influye en el aprendizaje del estudiante. En las universidades, los instructores con frecuencia no están familiarizados o se sienten incómodos con las estrategias de enseñanza (distintas a la clase magistral) que son efectivas tanto en clases grandes como pequeñas. Pensamos que los miembros del profesorado aumentarán su repertorio de estrategias de enseñanza si tales elecciones son conscientemente reconocidas como parte del desarrollo curricular y basadas en el conocimiento sobre el aprendizaje.

Recursos instruccionales: materiales y entornos

Las discusiones curriculares no siempre incluyen consideraciones sobre los materiales de aprendizaje, tales como los libros de texto o material multimedia, o los entornos, tales como las clases, laboratorios, plataformas de gestión de cursos, o sitios de práctica. Si bien los programas educativos son frecuentemente estructurados por estos recursos. Algunas veces éstos son la consideración principal en un plan académico. Los miembros del profesorado pueden, por ejemplo, secuenciar un curso de acuerdo con la organización del libro de texto seleccionado o permitir que el tamaño de la clase y la configuración determinen su uso sobre las discusiones o los pequeños grupos. Igualmente importante, los recursos tales como los libros guía, los materiales de lectura suplementaria, y las ayudas visuales (por ejemplo, diapositivas de trabajos artísticos) son artefactos culturales repletos de significado que pueden o no ser reconocidos totalmente. Consideren, por ejemplo, cómo diferentes estudiantes pueden reaccionar a un libro guía que sólo utilice el pronombre "él" o una antología que solamente incluya autores occidentales. Ya que estos artefactos, herramientas, y recursos moldean el aprendizaje -reconozcámoslo o no- deben ser considerados de manera provechosa como parte de cualquier plan académico.

Evaluación: evaluando planes y resultados

En los últimos 25 años, la evaluación del currículo, tanto a través de la revisión de programas como de la evaluación de los resultados de los estudiantes en los cursos

específicos, se ha convertido en algo cada vez más importante en la educación superior. La evaluación efectiva es vista como crítica puesto que los educadores deben entender que también los estudiantes han comprendido lo que han encontrado en los cursos o programas. Consideramos la evaluación del aprendizaje del estudiante en el contexto de un curso como algo sumamente conectado con el proceso instruccional. La evaluación, en contraste, es un término más amplio que acompaña actividades tales como el auto-estudio y la revisión de programas, así como la evaluación. El término evaluación también implica que se harán juicios con relación a la efectividad total de un curso o programa. En la terminología del plan académico, la evaluación incluye consideraciones acerca de la pertinencia de todos los elementos del plan.

Típicamente, la revisión del programa académico es vista como un proceso separado de la planeación del currículo, pero el mejor momento para pensar la evaluación es cuando las metas y objetivos del programa están siendo clarificados y el programa está siendo diseñado. Sugerimos también que la lista de elementos que hemos definido en el plan académico ayude a dirigir la atención hacia la perspectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación. Los planes de evaluación con frecuencia enfatizan las metas de los educadores medidas por los logros de los estudiantes, más que el reconocimiento y la valoración de la medida en la cual los planes atienden las metas relevantes de los estudiantes de la misma forma.

Ajuste: mejorando los planes

El desarrollo curricular y los esfuerzos de cambio que incluyan planes de evaluación apropiados pueden ser utilizados para mejorar tanto el plan como el proceso de planeación. El modelo del plan académico dirige su atención hacia este componente del proceso de desarrollo curricular y sobre el proceso de revisión. La especificación cuidadosa de los elementos de un plan académico puede ayudar a identificar cuáles aspectos necesitan mejora cuando el plan es revisado.

Influencias contextuales en los planes académicos

Entender un currículo requiere más que el simple examen de sus diferentes elementos. Para entender por qué, y con frecuencia cómo está organizado un currículo particular, debemos considerar los contextos en los cuales fue creado e implementado. En un sentido más amplio, para tener una imagen completa del currículo universitario en los Estados Unidos (o en cualquier otro país) hay que ser sensible a cómo y por qué estas instituciones evolucionaron en el tiempo.

Las universidades contemporáneas en los Estados Unidos derivan su estructura y propósitos de diversos modelos europeos sobre la educación superior, cuyo impacto puede aún percibirse en la actualidad. Las universidades, inglesas y escocesas enfatizaron el desarrollo del carácter dentro y fuera de la clase, y su influencia aún se siente en el énfasis en los requerimientos generales de la educación y el co-curriculo de algunas instituciones. Más tarde, el modelo de universidad alemana promovió la especialización disciplinar tanto para los profesores como los estudiantes, y transformó la experiencia educativa al crear currículos basados en la promoción de la indagación y la búsqueda de nuevo conocimiento. Esta influencia resultó en la organización de los principales campos. A este conglomerado, las grandes escuelas francesas contribuyeron con los ideales de la meritocracia y de la autonomía profesoral,

promoviendo una forma de educación superior que acentuó un riguroso entrenamiento intelectual para las profesiones.

Influencias externas

Como nación creciente, los Estados Unidos tomaron en préstamo una buena parte de los sistemas de educación superior de otros países, pero también crearon sus propias estructuras, normas y valores. El énfasis tanto en la educación liberal como la profesional en la educación del pregrado en los Estados Unidos, por ejemplo, es inusual, al compararlo con programas que se ofrecen en la mayoría de universidades africanas, asiáticas y europeas, cuyo foco es la educación profesional. El énfasis en un acceso más amplio a la educación superior fue único en los Estados Unidos hasta la última parte del siglo XX, pero ahora ha sido adoptado ampliamente en Europa Occidental así como a lo largo de Norteamérica. El punto crítico es que las instituciones y el currículo sirven a necesidades sociales y cambios al tiempo que las necesidades nacionales, culturales y otras evolucionan. En la década de los setentas, por ejemplo, las universidades de Estados Unidos respondieron a la influencia de los movimientos de derechos civiles y de la mujer. Estos movimientos comenzaron por fuera de la academia, pero en la medida en que los miembros del profesorado y los estudiantes se unieron a estas causas, ambos grupos promovieron cambios en el currículo. Hoy, los programas académicos en estudios de la mujer y estudios étnicos se encuentran en muchas universidades: los cursos en los programas disciplinares con frecuencia incorporan las perspectivas de afroamericanos, latinos, mujeres, y otros que han sido históricamente excluidos de la educación superior.

Podríamos nombrar muchas otras influencias socioculturales en la educación superior - lenguaje, estructuras familiares, televisión, internet, tecnologías computacionales, para sólo nombrar unas pocas: nuestra meta, sin embargo, no es crear una lista exhaustiva sino más bien anotar que, dependiendo del plan académico considerado, existieran diferentes influencias socioculturales en juego.

Las influencias externas es el término que utilizamos para agrupar factores tales como las fuerzas del mercado, tendencias sociales, políticas y acciones gubernamentales, y asociaciones disciplinares que existen por fuera de las universidades. La planeación curricular está sujeta a la influencia de asociaciones disciplinares (por ejemplo, la Asociación Nacional de Comunicaciones, la Sociedad Química Americana), de los medios (por ejemplo, el ranking anual de universidades del reporte mundial de Estados Unidos), de las agencias de financiación que apoyan las reformas curriculares e instruccionales (por ejemplo, la Fundación Nacional de Ciencia), y de las agencias de acreditación regionales y especializadas que se han enfocado cada vez más en la especificación y evaluación de las evidencias o resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Cuando se diseñan los cursos y programas, algunos instructores piensan que ellos no tienen que considerar abiertamente las influencias externas, pero podrían estar más implicados de lo que creen. Las inscripciones, el estado del mercado laboral, y las necesidades sociales podrían parecer imperceptibles debido a que su influencia es

filtrada frecuentemente a través de grupos como las instancias de acreditación y las asociaciones profesionales. Sin embargo, los grupos externos, por ejemplo los empleadores, ejercen influencias fuertes y directas sobre los programas académicos de las universidades comunitarias, instituciones con ánimo de lucro, y algunos campos profesionales (por ejemplo, en contabilidad). La educación liberal también está sujeta a las influencias de grupos que defienden dramáticamente diferentes temas, incluyendo la internacionalización, el compromiso cívico, y la interdisciplinariedad. La cuestión sobre cuál conocimiento es más valioso toma un nuevo significado en una sociedad global y pluralista con diversas instituciones educativas.

Definir el desarrollo del currículo como un proceso de planeación nos ayuda a identificar los elementos de un plan que son particularmente sensibles a fuerzas externas. Por ejemplo, las decisiones sobre los propósitos, contenido, estudiantes y recursos instruccionales están con mayor frecuencia sujetas a las presiones de agentes externos. Las elecciones acerca de procesos instruccionales y tendencias de evaluación estarán seguramente más influenciadas por fuerzas internas a la institución.

Influencias internas

Como se anotó anteriormente, dividimos las influencias internas en influencias de nivel institucional e influencias de nivel de la unidad, puesto que los planes académicos se desarrollan en diversos niveles. Si bien las discutiremos de manera separada, acentuamos que las influencias de nivel institucional y las influencias de nivel de unidad están interrelacionadas (en diversos grados dependiendo del currículo en cuestión), cuando no son siempre consistentes o complementarias.

Influencias de nivel institucional La mayoría de programas académicos que discutiremos existen dentro de instituciones y por ende están apoyados por infraestructuras organizacionales. Algunos aspectos de estas infraestructuras, particularmente la misión de la Universidad, los recursos financieros, y los acuerdos administrativos tendrán una fuerte influencia sobre el currículo. Si bien las infraestructuras apoyan la planeación y la implementación de planes académicos, este apoyo varía dependiendo de la centralidad del curso o programa específico para la misión de la Universidad, así como de la disponibilidad de recursos, sistemas de publicidad, oportunidades para el desarrollo del profesorado, entre otros. Por ejemplo, algunos cursos están vinculados a una gran variedad de departamentos y programas puesto que son cursos de "servicio" requeridos por los estudiantes en varios programas. Los cursos de servicio están influenciados enormemente por esta interdependencia. Los cursos que no tienen estos vínculos pueden ser planeados de manera más independiente.

Influencias de nivel de unidad Distinguimos entre influencias de nivel institucional e influencias de nivel de unidad, que son características de la unidad organizacional donde el plan académico es creado. Las influencias de nivel de unidad pueden afectar directamente la selección y secuenciación del contenido así como la elección de los procesos instruccionales. La experiencia y conocimiento de los profesores, las creencias educativas, y el entrenamiento disciplinar son influencias particularmente

fuerzas a nivel de la unidad. Las características de los estudiantes, cuando son reconocidas, también son influyentes. Las influencias a nivel de unidad varían en su importancia e intensidad en diversos niveles del desarrollo curricular así como en diferentes tipos de instituciones. Cuando un instructor trabaja sólo planeando un curso, algunas influencias, tales como las creencias personales sobre cómo aprenden los estudiantes, puede ser más potente que cuando un grupo de colegas planea un programa completo.

Al pensar sobre el proceso de planeación curricular, debemos considerar diversos tipos de influencias simultáneamente, ya que estas no operan de manera independiente. Las influencias que describimos como "externas" e "internas" ocurren dentro de un contexto sociocultural. En aras de la simplicidad, decimos que la interacción de estas influencias produce un entorno dinámico en el cual se desarrollan los planes curriculares -como lo ilustran los siguientes ejemplos:

- Los miembros del profesorado tienen en cuenta sus creencias y valores educativos, sus puntos de vista acerca de cómo aprenden los humanos y las necesidades del mercado laboral para producir un conjunto de objetivos educativos para un programa.
- Las creencias culturales acerca de los propósitos de la educación superior y las misiones institucionales influyen las elecciones sobre los temas generales de educación.
- El conocimiento sobre las técnicas instruccionales, tecnologías y materiales disponibles, así como las publicaciones de una asociación disciplinar, influyen las elecciones del profesorado acerca de los procesos instruccionales.
- El liderazgo de los decanos, decanos asociados y administrativos influyen el uso de los resultados de las evaluaciones de los planes académicos para mejorarlos, así como también la asignación de recursos organizacionales para la recopilación de datos, criterios de acreditación, y políticas públicas, tales como los lineamientos estatales sobre confiabilidad.

Estos ejemplos ilustran que un plan académico no es el producto de deliberaciones totalmente racionales libres de contexto, sino más bien el resultado de un complejo proceso que está inserto en un conjunto de contextos más amplio, complejo y en cierta forma impredecible.

Construyendo planes: desarrollo curricular

Para sacar el mayor provecho de la oportunidad que nos da la definición de currículum como plan académico, distinguimos el plan académico en sí mismo (el currículum) del proceso iterativo de planeación (desarrollo curricular). Definir un currículum como un plan enfoca la atención en la necesidad de un proceso de planeación, ayuda a identificar las partes del plan que están sujetas a influencias específicas, y revela los puntos de intervención para un cambio curricular productivo. Cada uno de los ocho elementos del plan implica una decisión asociada:

1. OBJETIVOS: elegir las metas y propósitos educativos
2. CONTENIDO: seleccionar los temas
3. SECUENCIA: organizar el contenido apropiadamente
4. ESTUDIANTES: articular las características, metas y habilidades de los estudiantes
5. RECURSOS INSTRUCCIONALES: seleccionar los materiales y tecnologías de aprendizaje
6. PROCESOS INSTRUCCIONALES: desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje
7. EVALUACIÓN: evaluar las evidencias de aprendizaje de los estudiantes así como la satisfacción del estudiante y del profesor con el plan
8. AJUSTES: mejorar tanto el plan como el proceso de planeación

Dividir el proceso de planeación de esta forma nos permite realizar preguntas sobre el proceso en sí mismo y comenzar a desarrollar acuerdos con quienes tienen responsabilidad en él. Por ejemplo, podríamos hacer preguntas tales como:

- ¿Quién construye el plan? (¿Quiénes son las personas que toman las decisiones sobre el currículo en cada uno de sus niveles?)
- ¿Cómo se construye el plan? ¿Qué conocimientos sobre planeación curricular traerán a la tarea los miembros del profesorado? ¿Qué conocimientos requieren?
- ¿Cuáles premisas o propósitos guían el plan? ¿Son estos propósitos representativos de individuos, es el punto de vista del profesorado en general, o de disciplinas específicas?
- ¿Cuáles intereses están considerados en el plan? ¿Se incluyeron los estudiantes? ¿En qué grado se han atendido e incorporado las especificaciones de las agencias de acreditación, empleadores, y otras agentes externos?
- ¿Cómo se describe o representa el plan tanto formal como informalmente? ¿Cómo se articula con los estudiantes?
- ¿Qué resultados educativos alcanzan diferentes tipos de estudiantes? ¿Cómo sabremos la forma en que diversos tipos de estudiantes viven el plan?
- ¿Quién toma la decisión acerca del momento en que se requieren cambios en el plan?
- ¿Qué se ha previsto para que los cambios al plan puedan hacerse de manera oportuna?

- ¿Qué competencias deben tener los líderes para guiar el proceso de planeación?

Responder estas preguntas invariablemente incluirá la discusión de las diversas influencias sobre el currículo que discutimos anteriormente. Por ejemplo, el proceso de planeación podría ser obstaculizado por la carencia de información disponible sobre las metas o características de los estudiantes, o por la falta de contacto con los empleadores locales quienes podrían proveer información importante para la planeación de un programa vocacional o profesional. En la medida en que se consideren procesos instruccionales, podría resultar evidente que los miembros del profesorado necesitan un mayor conocimiento sobre investigaciones que sustenten estrategias instruccionales particulares. Las decisiones sobre la evaluación de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, podrían estar influenciadas por la disponibilidad de asistencia de los centros de enseñanza y aprendizaje, fondos de desarrollo profesional, o una oficina de investigación institucional que recopile y analice datos concernientes a los estudiantes, egresados y operaciones institucionales.

La evolución del concepto de plan académico

Tal vez por el hecho de que la educación superior en los Estados Unidos es tan compleja y diversa, pocos catedráticos han intentado el desarrollo de marcos comprensivos sobre lo que se enseña, cómo, y por qué. Sin embargo, varios investigadores y teóricos, tanto de la educación superior (especialmente Clifton Conrad, Paul Dressel, David Halliburton, y William Toombs) como de la educación media (especialmente Geneva Gay, Geroge Posner, Joseph Schwab e Hilda Taba), han trabajado duramente sobre cómo pensar las cuestiones curriculares, y nosotros los hemos tomado como referencia. Estos catedráticos han influenciado nuestro pensamiento sobre el currículo universitario.

Marcos curriculares amplios

Uno de los analistas del currículo universitario más prolíficos fue Paul Dressel. A lo largo de una carrera de 65 años, siempre avanzó hacia la conceptualización del currículo como un plan comprensivo académico. Dressel frecuentemente comprobaba sus ideas y marcos conceptuales, y con frecuencia reformulaba y clarificaba las ideas de otros. Sin embargo, existe poca evidencia de que su trabajo haya beneficiado estudios empíricos acerca del currículo, tal vez porque sus puntos de vista normativos no permitían un marco abierto para guiar el pensamiento.

Dressel trabajó directamente el elemento del plan académico que llamamos los objetivos, argumentando que, si bien el desarrollo afectivo es un correlato importante, el propósito principal de la instrucción universitaria es promover el crecimiento cognitivo de los estudiantes. Más aún, el objetivo principal del énfasis en el crecimiento cognitivo es hacer de los estudiantes pensadores autosuficientes y estudiantes permanentes. Dressel afirmó más adelante que la atención a la estructura de las disciplinas era esencial para que los estudiantes lograran las evidencias de aprendizaje pertinentes en la educación superior. De acuerdo con esto, las disciplinas son artefactos del desarrollo intelectual humano que sirven como organizadores de la experiencia e historia humanas. Consecuentemente, representan clasificaciones útiles y esenciales para organizar la enseñanza y el aprendizaje; la persona educada debe conocer los objetivos, métodos, conceptos y estructuras de las disciplinas, así como sus interrelaciones. Esta visión acerca del contenido pertinente para la educación superior llevó a Dressel a expresar el deseo de que los estudiantes leyeran trabajos

clásicos por placer. Pero él también se dio cuenta que los individuos no suelen adquirir conocimiento, habilidades o valores, a menos que estos asignen alguna importancia a lo que están aprendiendo. Sin embargo, él no dio los lineamientos para aquellos que se preguntaban cómo motivar a los estudiantes para encontrar satisfacción en el aprendizaje, o no vio sus beneficios.

Si bien él escribió antes de los desarrollos en la psicología cognitiva que ahora muchos consideran fundacional, Dressel presagió la necesidad en el estudiante de asociar las experiencias nuevas con las anteriores. Él pensaba que las universidades deberían proveer una estructura y organización para el aprendizaje -esto es, desarrollar procesos instruccionales- que ayuden a los estudiantes a integrar lo que han aprendido en un curso y relacionarlo con otros cursos y experiencias. Dressel también prestó mucha atención a la evaluación de los estudiantes, profesores y programas. En *Mejorando Programas de Grado*, anotó:

Un programa de evaluación continua que trascienda los cursos debe buscar encontrar lo que los estudiantes han ganado de un curso o programa, cuáles elementos del programa han sido exitosos o no para promover el desarrollo, y cuáles aspectos del curso, contenido, recursos, y experiencias necesitan ser revisadas para mantener vigor y entusiasmo. Esta forma de evaluación produce información que tiende a modificar los materiales y los procesos instruccionales, y también la forma en que estos son articulados en los cursos. En una experiencia curricular acumulativa e integrada, la evaluación debe ser un componente estructural mayor, pero no puede ser el único instrumento para desarrollar mantener al programa.

Finalmente, propuso que la evaluación debería convertirse en una revisión de las evidencias de aprendizaje actuales de un curso o programa, así como una reflexión sobre los procesos, contenidos y patrones instruccionales utilizados. Su modelo de desarrollo y evaluación continua de programas y cursos (1980) incluyó la atención a las influencias internas, organizacionales y externas que influyen el currículo universitario. Finalmente, anotó que la información sobre los resultados inesperados del currículo, así como la evaluación de sus objetivos pretendidos, debería ser considerada en cualquier proceso de ajuste.

Nuestra deuda con Dressel es enorme. Donde varios catedráticos habían conectado dos o tres elementos de lo que llamamos un plan académico, Dressel discute en detalle casi todos los ocho elementos que identificamos y también reconoce algunas de las importantes influencias en el desarrollo curricular que incluimos en el concepto de plan académico. En este sentido, continuamos el trabajo que Dressel comenzó, aplicándolo a los procesos de desarrollo curricular -esto es, el desarrollo de planes académicos.

Justo antes de que comenzáramos a subrayar el concepto de plan académico, Clifton Conrad y Anne Pratt (1986) publicaron un modelo de currículo no prescriptivo. Como nosotros, ellos vieron el desarrollo de un currículo como una serie de decisiones u "opciones". Ellos llamaron algunas de estas opciones "variables de diseño curricular" y, siguiendo a William Toombs, las dividieron en contenido y forma. Las influencias internas y externas sobre lo curricular en este modelo son "variables de entrada" que son consideradas por todos aquellos involucrados en los procesos de desarrollo curricular (tales como los profesores, estudiantes y administradores). Estas personas -con el poder para tomar decisiones- producen dos tipos de variables en los resultados: resultados en el diseño del currículo y resultados educativos. En nuestros

términos, los resultados en el diseño del currículo son las decisiones que moldean el plan académico.

Conrad y Pratt reconocieron que la planeación no es un proceso lineal y destacaron la importancia de los campos académicos, las personas externas implicadas (como las profesiones y los empleadores), y los grupos de interés en la toma de decisiones curriculares. Su modelo es comprensivo y altamente específico, identificando seis grupos diferentes de interés, así como las perspectivas particulares que cada uno trae al proceso de desarrollo curricular. Entre estos grupos de interés, Conrad y Pratt incluyen miembros del profesorado, quienes son vistos como las personas que traen orientaciones disciplinares y experiencia a la tarea de la planeación del currículo, y los estudiantes, quienes traen las preocupaciones sobre la relevancia curricular y la transferibilidad. Los grupos administrativos, sugiere el modelo, tienen responsabilidad para apoyar la planeación curricular, así como monitorear los presupuestos y costos. Estamos de acuerdo que tales perspectivas entran en juego en los procesos de planeación curricular, pero nosotros hacemos más eficientes el concepto de plan académico partiendo de la creencia de que un modelo más parsimonioso puede tener una utilidad mayor para guiar la práctica. El modelo de plan académico nos permite reconocer la variedad de perspectivas que existen entre, así como dentro de, grupos de interés y adicionalmente sugiere formas en que estas perspectivas podrían ser articuladas y utilizadas.

Marcos de diseño curricular

Por definición, tanto "plan académico" como "diseño curricular" implican decisiones deliberadas sobre las relaciones deseadas entre los entornos, estudiantes, propósitos y procesos. En consecuencia, el proceso de crear el plan incluye más que el compromiso de unas pocas personas con puntos de vista diferentes; incluye la consideración de diversas influencias y circunstancias. Pocos marcos sirven como lentes a través de los cuales se pueda examinar los intentos de un diseño curricular sistemático. El concepto de "diseño", por ejemplo, puede ser empleado para discutir tanto la planeación como el análisis curriculares. El diseño es un proceso que incluye decisiones deliberadas sobre el currículo y puede ser entendido por los miembros del profesorado en diversos campos que van desde el arte hasta la ingeniería. Por "análisis" del currículo, William Toombs entiende el diseño a la inversa, esto es, el proceso de analizar el plan curricular ya diseñado para determinar si contiene las bases, estructuras y actividades necesarias para cumplir los objetivos que se propone (1977-1978). Toombs y Tierney también destacaron tres partes esenciales del proceso de diseño curricular que deben ser reconocidas y consideradas: el contexto en el cual el diseño es desarrollado; el contenido que debe ser enseñado; y la forma o las decisiones que deben tomarse sobre el diseño. Este trabajo sirvió como base para el modelo de filtros contextuales para la planeación de cursos, que fue utilizada para interpretar los datos nacionales sobre las actividades de planeación de cursos de los profesores. Otros marcos útiles para el diseño de cursos han sido propuestos por Robert Diamond (2008), George Posner y Alan Rudnitsky (2006), así como Grant Wiggins y Jay McTighe (2005). Si bien estos modelos se acercan a la implementación de una visión del currículo como un plan académico, se enfocan en las actividades de los realizadores del plan más que en promover un entendimiento comprensivo de los planes académicos en sí mismos.

Otro marco curricular se enfoca en los procesos y políticas del cambio curricular. David Halliburton (1977a, 1977b), por ejemplo, desarrolló un marco razonablemente completo y útil para visualizar la planeación curricular en la educación superior. Desde su visión, el currículo se vuelve obsoleto puesto que (a) el rol de la educación cambia

respecto de necesidades históricas y sociales amplias, (b) hay nuevas tendencias que surgen dentro del sistema de educación superior en sí, y (c) las disciplinas sufren cambios o giros paradigmáticos sobre cuestiones anteriormente aceptadas. Halliburton categorizó el cambio curricular como algo que ocurre típicamente a partir de uno o más de los siguientes tres procesos de la planeación curricular: (a) mecanismo o estática (un proceso de hacer pequeños ajustes o mantenimiento al currículo más que un mantenimiento periódico); (b) dualismo (cambio curricular que toma el ritmo de una tendencia o enfoque popular en otro), y (c) conocimient-ismo (un enfoque en los cambios del contenido disciplinar).

Halliburton acentuó su creencia de que los campos académicos, que reflejan las bases, valores y hábitos de sus practicantes, juegan un papel importante en determinar el proceso de cambio utilizado. Otros han mostrado, sin embargo, que los contextos locales actúan como filtros, modificando la influencia de los campos académicos tanto a nivel de los cursos como del programa. En el nivel del programa, la asignación de recursos, estructuras, y liderazgo pueden ser filtros o marcos igualmente cruciales. En el nivel institucional, los intereses sociales y políticos en competencia pueden también servir para filtrar la influencia de los campos académicos. Las orientaciones de los instructores hacia sus campos académicos tienden a ser influencias potentes en todos los niveles de la planeación curricular, pero pueden manifestarse de maneras algo diferentes en los diversos niveles del plan académico.

Basado en el trabajo de otros, Halliburton (1977a) afirmó que la planeación sistemática del currículo requiere un proceso instalado para el cambio curricular, que debe ser articulado en todos los niveles, y debe incluir la evaluación. Los procesos actuales están limitados a los presupuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y, de esta manera, limitan la capacidad para crear planes académicos efectivos. Escapar a estas asunciones "dependerá de si aprendemos a ver el currículo como un proceso que está sujeto a cambio, y nuestro descubrimiento de cómo realizar dicho cambio".

En cada punto, los observadores han anotado importantes asociaciones entre los propósitos educativos, procesos instruccionales y procesos de cambio; el fuerte impacto de las disciplinas en cada uno de éstos; y las influencias de fuerzas tanto externas como internas a la Universidad. El concepto de plan académico es un intento para vincular, significativamente, ideas que están repetidas a lo largo de la literatura sobre el currículo. La planeación curricular, a pesar de ser azarosa, ocurre. El concepto de plan académico estimula a los miembros del profesorado y a los líderes a llevar a cabo la planeación del currículo como un proceso de diseño intencional e informado.

Ventajas del modelo de plan académico

Histórica y actualmente, los debates sobre los objetivos y el contenido de la educación universitaria han producido mucha retórica pero poco entendimiento o consenso real. Múltiples definiciones de currículo son tanto causa como efecto de este exceso de retórica. Nuestra definición de plan académico incluye los elementos principales y las influencias que regularmente están en las discusiones acerca de planeación, implementación, evaluación o mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Sin prescribir un currículo específico, el marco del plan académico en contexto proporciona un espacio conceptual que puede articular los planes construidos para diversos campos, incluyendo disciplinas de artes liberales y campos profesionales así como programas vocacionales que se pueden enseñar en instituciones comunitarias o proveedores educativos. El concepto de plan académico, sin embargo, tiene ventajas adicionales.

- Promueve la claridad acerca de las influencias sobre el currículo. Cuando se desarrolla un plan académico, los educadores están sujetos a influencias de diversas áreas. Tanto la planeación como la implementación ocurren en un contexto específico compuesto de influencias internas y externas a la institución. Una vez que estas influencias contextuales son reconocidas, los profesores y administradores pueden evaluar cómo el contexto afecta o afectará los planes académicos. La conciencia sobre este entorno educativo es importante si se quiere tener planes significativos que se puedan construir y mejorar en el tiempo. Cualquier modelo comprensivo de planeación académica debe identificar las influencias que deben reconocerse y adaptarse dentro del contexto histórico y sociocultural.
- Ayuda a separar los elementos que facilitan y limitan el plan, de los prejuicios educativos. Cuando el currículo es visto como un plan, profesores y administradores pueden reconocer los elementos que facilitan y limitan el plan por lo que son, en vez de confundirlos con asunciones básicas. Este reconocimiento es particularmente útil al separar las decisiones sobre procesos instruccionales, basadas en las restricciones debidas a materiales, entornos, y estructura, de las decisiones acerca de los resultados educativos deseados.
- Enfoca la atención en las decisiones que deben hacerse. Al distinguir el plan del proceso de planeación, enfocamos la atención en las decisiones que deben hacerse, más que en el contenido de tales decisiones.
- Guía la planeación en los niveles de lección, curso, programa y Universidad. La definición de currículo como plan académico es aplicable en todos los niveles. Un plan puede ser construido para una lección o módulo únicos, para dar un curso, para un conjunto de cursos (usualmente llamado programa), y para una universidad como un todo. Definir el currículo como un plan insta a los profesores y administradores a considerar la consistencia e integridad de los planes que están tanto al interior como entre los diversos niveles.
- Promueve la atención explícita en el aprendizaje del estudiante. La definición de currículo como plan académico es consistente con las teorías actuales sobre aprendizaje del estudiante. Enfocarse en los elementos del plan académico puede ayudar a los profesores a entender la importancia de las necesidades del estudiante, clarificar las expectativas de los mismos, promover el compromiso estudiantil y ayudar a la evaluación del logro de los estudiantes al especificar claramente los propósitos, contenidos y procesos educativos.
- Ofrece una visión dinámica del desarrollo curricular. El concepto de plan académico asume que todos los planes están sujetos a evaluación y ajustes; mejoras iterativas son esperadas como parte de la práctica. La evaluación será más útil -y será menos dantesca- cuando es vista como un proceso normal y periódico que produce resultados relevantes para resolver problemas particulares. A diferencia de la definición estática de currículo como un conjunto de cursos, un plan académico implica una toma de decisiones estratégicas en la medida en que las condiciones -metas estudiantiles, necesidades sociales, estándares de acreditación, recursos y así sucesivamente- cambian.

No existe una sola forma para construir un plan académico. Teniendo presente la diversidad tanto de las instituciones como de los estudiantes en la educación superior en Estados Unidos, existen muchos procesos posibles. Algunas variaciones en los procesos están asociadas con las disciplinas, otras con las misiones de los programas o la institución, y otras con los estilos de liderazgo. Esta diversidad existe, en parte, debido a que durante el desarrollo del plan académico los autores del plan están sujetos a influencias tanto internas como externas. De esta manera, tanto la

planeación como la implementación de planes ocurren en contextos específicos. Como deberemos visualizar en el siguiente capítulo, la conciencia sobre este entorno educativo es importante si se quieren construir y mejorar planes académicos significativos.

Traducción con fines académicos no revisada por los autores de: Lattuca, L. y Stark, J. (2009). *Shaping the college curriculum: academic plans in context*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass. pp 1-22.