
Creando planes académicos

En este capítulo realizamos una visión general de la planeación curricular, esto es, la creación de planes académicos, y discutimos en qué medida el concepto de plan académico se compara con otros marcos que podrían ser utilizados para guiar, y potencialmente mejorar, la planeación curricular. Estos marcos tienden a ser más sistemáticos, sugieren las investigaciones, que los métodos que los profesores y administradores universitarios utilizan actualmente. Nos referimos entonces a las actividades existentes como *planeación*, reservando el término *diseño* para un esquema más deliberado de estrategias de elección y decisión, tales como aquellas sugeridas por los marcos que examinaremos. Esto nos ayudará a distinguir entre la planeación curricular tal como es típicamente conducida y los procesos de diseño curricular que pasan por procesos de debate y discusión.

Como lo hemos anotado, los planes académicos pueden ser creados en diversos niveles: curso, programa y universidad. Los actores y procesos, así como la fortaleza de las influencias externas e internas, difieren en cada nivel. Para describir cómo la planeación académica se lleva a cabo, iniciamos con los cursos como los bloques estructurales del currículo y luego ampliamos nuestra discusión para incluir la creación de programas académicos y del currículo a nivel universitario.

La planeación de cursos y programas en la educación superior es esencialmente un trabajo que realizan los profesores. A pesar de ello, quienes aspiran a enseñar en universidades, reciben poca o ninguna instrucción sobre cómo construir planes académicos. Más aún, la mayoría de lo que sabemos sobre la planeación curricular es el resultado de muy pocos estudios. En este capítulo, nos basaremos en buena medida en estudios de un grupo representativo de profesores a nivel nacional que planearon una gran variedad de cursos universitarios introductorios y avanzados, para explicar y explorar la planeación de cursos. Estos estudios relacionados, "Reflexiones sobre la planeación de cursos" y "Planeando los cursos introductorios universitarios", fueron conducidos bajo el auspicio del Centro Nacional para la Investigación en Enseñanza y Aprendizaje Postsecundario (NCRIPTAL) en la Universidad de Michigan. El estudio "Liderazgo en el Currículo para la Educación en Pregrado" (CLUE) acerca de la planeación en departamentos académicos a través del país, auspiciado por la Fundación Spencer, provee una imagen de las prácticas de planeación efectivas en el nivel de programas. También citamos un estudio de una muestra nacionalmente representativa de profesores y responsables de programas de ingeniería, titulado "Cambio en la ingeniería: un estudio del impacto de EC2000", auspiciado por la mesa de acreditación para ingeniería y tecnología. Este estudio, enfocado en parte en las decisiones y actividades curriculares, instruccionales y de planeación, nos permitió confirmar y extender algunos de los hallazgos de los estudios de planeación de cursos y programas. Debido a que existen pocos estudios adicionales, también nos basamos en nuestras propias experiencias como miembros del profesorado en instituciones sin ánimo de lucro para describir, en términos generales, qué piensan los instructores universitarios sobre la creación de planes académicos. La planeación de cursos y programas en instituciones con ánimo de lucro puede ser muy diferente, y ocasionalmente haremos comentarios sobre esta variación. En la sección final de este capítulo, examinaremos los modelos de diseño sistemáticos con los que se pretende mejorar la planeación de cursos y programas.

Planeación de cursos

Los profesores universitarios invierten poco tiempo en la planeación sistemática de actividades antes de enseñar un curso existente. Un estudio previo mostró que los instructores que se preparan para enseñar un curso existente invierten sólo alrededor de dos horas antes del comienzo del curso para considerar el contenido, los objetivos propuestos y/o la estructura conceptual del contenido que se va a enseñar. Más que planear por adelantado, los instructores tienden a planear sus cursos casi continuamente afinando o haciendo ajustes a los cursos existentes cuando se requiere. Al clasificar diversos patrones de planeación de cursos, Joan Stark y Malcolm Lowther (1988a) caracterizan este patrón dominante para los cursos existentes como "planeación rutinaria de curso". Planear cursos nuevos o conducir revisiones rutinarias más extensas o incluso transformaciones mayores de los cursos son menos frecuentes. Y las transformaciones mayores ocurren cuando, por ejemplo, el profesor percibe que el curso es insatisfactorio en algún aspecto.

La planeación de cursos puede "ser caracterizada como una toma de decisiones sobre la selección, organización y secuenciación de rutinas", y luego, del ajuste de los contenidos a estas rutinas. Cuando aparece que no hay necesidad para un cambio importante, las rutinas tienden a prevalecer. En los estudios sobre planeación de cursos, los instructores universitarios perciben que sus estudiantes tienden a ser similares de semestre a semestre en edad, habilidades e intereses, y por ende hacen pocos cambios en sus planes. Factores estructurales tales como los tipos de clase y horarios de laboratorio tienden a reforzar las rutinas y a inhibir nuevas planeaciones de curso. Bajo estas circunstancias, los profesores llevan a cabo cambios radicales en sus cursos más para salirse de su propio aburrimiento que para facilitar decisiones instruccionales específicas.

Si bien nuestro entendimiento acerca de los procesos de planeación utilizados por los profesores universitarios está lejos de ser completo, sabemos que un modelo de planeación racional o paso a paso no parece describir el comportamiento actual en materia de planeación. Los instructores, quienes usualmente están bien informados y son entusiastas sobre los principios y conceptos de sus campos, tienden a comenzar la planeación considerando el contenido, más que estableciendo objetivos explícitos para los estudiantes del curso, tal y como los teóricos del diseño esperarían. También, puesto que ellos con frecuencia dan por sentado que ya dominan el contenido que enseñarán, los instructores se enfocan en la selección de actividades de enseñanza de manera temprana en el proceso de planeación. Si bien los modelos de planeación de curso con frecuencia separan la planeación de la elección de actividades instruccionales, la investigación indica que los dos procesos ocurren interactivamente. Los planes para la estructura del curso y para la implementación del curso están estrechamente relacionados, tal como el concepto de plan académico sugiere.

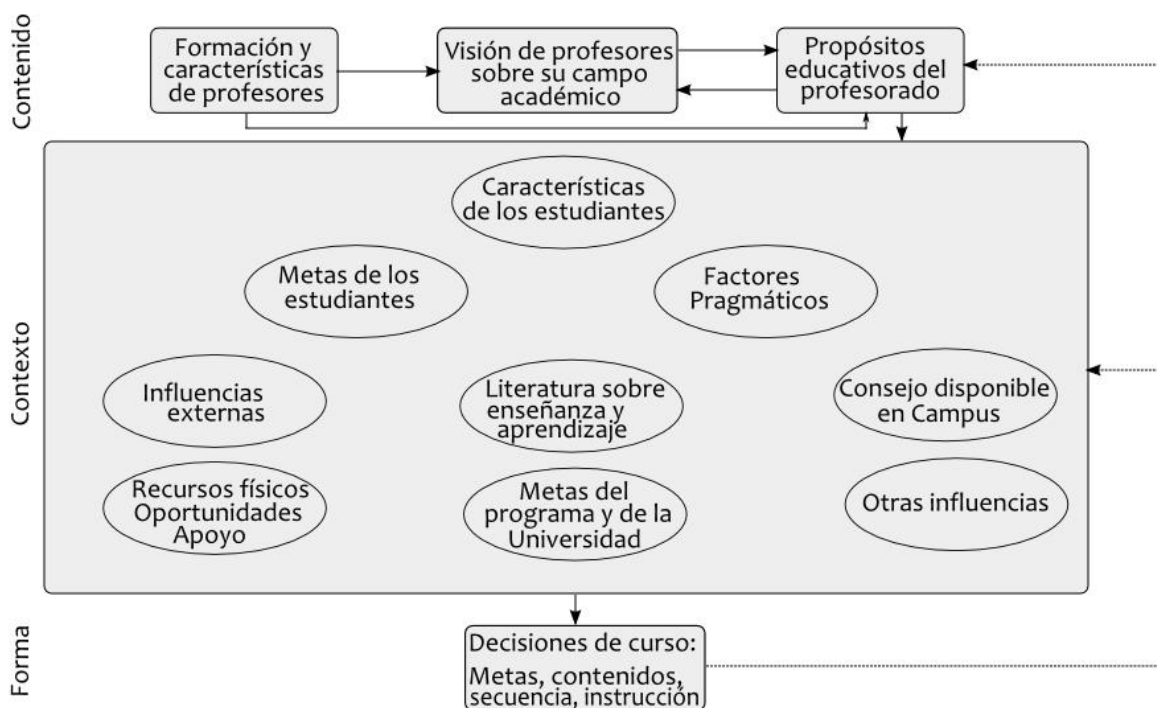
El hecho de que el contenido del curso y los procesos instruccionales no sean cuestiones separadas en la planeación para los instructores es también ilustrado por la investigación acerca de métodos instruccionales. Por ejemplo, cuando Thielens (1987) preguntó a 81 miembros del profesorado por qué daban clases magistrales, en vez de utilizar alguna otra técnica instruccional, sus respuestas revelaron una intensa necesidad de cubrir contenido más que una elección explícita sobre el proceso instruccional mismo. Los miembros del profesorado expresaron, por ejemplo, que ellos: (a) deben seleccionar el material correcto; (b) deben organizar los materiales

que son complicados para los estudiantes, incluso si el texto guía ya lo ha hecho; (c) deben digerir el material para el estudiante, realizando una función de traducción; y (d) deben corregir los prejuicios de los estudiantes, incluyendo aquellos que se obtienen a raíz de la lectura del texto.

Influencias en la planeación de cursos

Previamente, discutimos una serie de influencias en los programas académicos, ilustrando cómo su interacción crea un contexto para la planeación curricular y moldea los planes académicos. Mencionamos las ideas de Toombs (1977-1978) sobre el diseño de cursos y un modelo de planeación curricular que se inspiró a partir de este punto. Stark y sus colegas más tarde desarrollaron estas ideas en un modelo de filtros contextuales de la planeación curricular que ilustra las interrelaciones entre las influencias. Los estudios de planeación de cursos (a) confirmaron las hipótesis de Toombs acerca de que el contenido y el contexto interactúan para moldear las decisiones de los miembros del profesorado sobre el diseño del curso (forma); (b) especificaron de manera más completa los componentes del contenido, contexto y forma; y (c) proporcionaron evidencias preliminares acerca de cómo estos interactúan en la planeación curricular. Para ayudar y organizar nuestra discusión acerca de la planeación del curso, describiremos el modelo de filtros contextuales desarrollado por Stark, Lowther, y sus colegas de NCRIPAL con mayor detalle (ver figura 5.1).

FIGURA 5.1 MODELO DE FILTROS CONTEXTUALES



Si bien se describen como componentes individuales en la figura 5.1, las influencias de la formación y las características de los miembros del profesorado (por ejemplo, su entrenamiento pedagógico y disciplinar), sus visiones acerca de sus campos académicos, y sus creencias sobre los propósitos de la educación son difíciles de separar. Siguiendo

la lógica de Toombs, los tres constituyen un conjunto de influencias de contenido que los profesores traen consigo a la planeación de los cursos. Un segundo marco de contenido incluye los puntos de vista de los profesores sobre sus campos académicos. Tal como se muestra por la dirección de las flechas en la figura 5.1, las características personales y la formación académica influyen los puntos de vista de los profesores acerca de sus campos disciplinares y no a la inversa.

Las influencias de contenido también incluyen los objetivos de la educación para los profesores (ya sean implícitos o explícitos). En la figura 5.1, las flechas en doble sentido entre los puntos de vista de los profesores sobre su campo académico y los objetivos educativos (creencias) connota la naturaleza dinámica y recíproca de estas influencias, tal como es descrito por los profesores en los estudios sobre planeación de cursos. La flecha entre la formación del instructor y los propósitos de la educación sugiere que las características y experiencias de los profesores pueden tener una influencia directa en sus creencias educativas; la visión del campo disciplinar no interviene necesariamente. Los estudios de planeación de cursos revelan que la mayoría de (pero no todos) los instructores seleccionan el contenido como su primer paso en la planeación de cursos -una evidencia más de la fortaleza del campo académico como influencia en la planeación de cursos. Los estudios también demostraron una fuerte relación entre los arreglos a los temas que los instructores dicen realizar en sus cursos, sus creencias acerca de los objetivos educativos, y sus puntos de vista acerca de sus campos académicos. Más que estar mediados por otras influencias contextuales, el arreglo de los contenidos puede, en cierta medida, estar fuertemente influenciado por el campo académico.

Ocho influencias contextuales específicas, empíricamente derivadas de datos de entrevistas y encuestas, se visualizan en el modelo. Estos representan las percepciones de los profesores acerca de lo que los influencia cuando planean un curso. Es posible, sin embargo, que algunas influencias sean imperceptibles. Por ejemplo, si bien los miembros del profesorado tienden a reconocer la manera en que la preparación académica previa de los estudiantes inscritos en sus cursos afectan los tipos de tareas que planean, pueden ser mucho menos conscientes de cómo factores pragmáticos tales como el tamaño de la institución puede moldear sus decisiones en el curso. En el modelo, cada ítem descrito en el marco contextual sirve como un filtro, mediando o modificando los puntos de vista de los profesores sobre sus campos y sus objetivos educativos.

Toombs sugirió que los miembros del profesorado universitario traducen las consideraciones sobre el *contenido*, modificándolo por las influencias del *contexto*, en una *forma*. En el modelo de los filtros contextuales la *forma* se denota como decisiones sobre el curso (mirar la parte de abajo del marco en la figura 5.1), incluyendo elecciones acerca del contenido del curso (temas a tratar), identificación de las metas y objetivos del curso, selección de las actividades y materiales instruccionales, y secuenciación de los temas.

Si bien las elecciones acerca del contenido del curso tienden a conducir el proceso de planeación del mismo, el rol de los filtros contextuales puede ser más evidente una vez que el instructor ha enseñado un curso. Por ejemplo, si está insatisfecho con el aprendizaje de los estudiantes en un curso, el instructor podría buscar información acerca de las metas de sus estudiantes en un intento para entender sus motivaciones al tomar el curso. Una vez aclarado por qué los estudiantes toman el curso, él podría realizar ajustes a los temas así como a las actividades de la clase para ayudar a los estudiantes a entender mejor la relación entre el contenido del curso y las metas de

sus carreras. En algunas instancias, la realimentación puede incluso afectar sus creencias acerca de los objetivos educativos. Por ejemplo, un profesor nuevo podría inicialmente creer que su curso debe introducir a los estudiantes a los métodos de investigación en el campo. La experiencia de enseñar a los estudiantes de primer año podría, sin embargo, convencerlo de que los métodos de indagación se enseñan más apropiadamente en niveles avanzados y que los cursos introductorios deberían enfocarse en conceptos y principios fundamentales.

Las categorías amplias de *contenido*, *contexto* y *forma* proveen un esquema organizador para presentar con mayor detalle los hallazgos de los estudios de planeación de cursos.

Contenido De manera abrumadora, los profesores en los estudios de planeación de cursos reportaron que sus antecedentes, la preparación académica, la experiencia profesoral, y las creencias sobre los objetivos educativos influyen la planeación de sus cursos. Estas influencias auto-reportadas son percepciones, claro está, y las influencias reales pueden ser diferentes, pero al momento de la entrevista, los participantes del profesorado en los estudios sobre planeación de cursos dieron ilustraciones concretas de las fuentes de influencia que reportaban.

Las creencias de los instructores acerca de los propósitos de la educación (una influencia para el contenido) están estrechamente relacionados con sus puntos de vista sobre su área. Los profesores afirman que usualmente seleccionan e interpretan los contenidos para los estudiantes basándose en sus propias creencias, asunciones, experiencias y razonamientos (válidos o inválidos). Cuando se les solicitó que seleccionaran sus propias creencias entre diversas afirmaciones sobre creencias educativas, los encuestados que tienen a su cargo cursos de enseñanza introductorios tenían pocas dificultades para hacerlo, y la mayoría elegía creencias sobre los propósitos generales de la educación que eran similares a aquellos elegidos por otros en su campo. La tabla 5.1 reporta el porcentaje de profesores (en seis campos seleccionados) encuestados en los estudios sobre la planeación de cursos introductorios, quienes eligieron entre seis afirmaciones acerca de propósitos educativos amplios.

Los patrones son también evidentes en las afirmaciones sobre las metas que los instructores aportaron cuando se les pidió sobre los objetivos que buscaban comunicar a los estudiantes en sus cursos específicos introductorios. Casi la mitad de los objetivos contribuían a enfocarse en los cursos introductorios en los conceptos, principios, o hechos de aprendizaje en el campo (ver tabla 5.2). En consecuencia, si bien los profesores resuenan con metas amplias para la educación tales como el "pensamiento efectivo", la meta de transmitir el conocimiento conceptual sobre un campo académico específico tiende a proveer el marco inicial para especificar los objetivos de aprendizaje en la planeación de los cursos. Para ilustrarlo, un profesor podría decir que piensa que el propósito principal de la educación es desarrollar la capacidad los estudiantes para pensar críticamente. Pero, cuando se le pregunta por las metas de su curso, podría acentuar la necesidad de los estudiantes para que aprendan principios, conceptos o teorías específicas. Como dijo un miembro del profesorado: "en mi campo, se tienen que tener los conceptos y principios para pensar antes de poder aprender a pensar efectivamente". La consideración inicial dada al contenido está también claramente reflejada en los reportes de profesores sobre los "primeros pasos" en la planeación de cursos, mostrados en la tabla 5.3.

Tabla 5.1 Porcentaje de profesores que apoyan el propósito educativo indicado*

	Todos	Composición inglesa	Historia	Biología	Matemáticas	Psicología	Administración
Enriquecimiento personal: los estudiantes se descubren a sí mismos, desarrollan su autonomía personal	36	51	26	17	11	44	34
Cambio social: hacer del mundo un mejor lugar para todos	54	54	61	46	23	74	69
Pensamiento efectivo: Adquirir habilidades intelectuales generales que puedan utilizarse en situaciones diversas	90	94	94	91	93	84	85
Vocacional: preparar para ganarse el sustento, contribuir a la producción de la sociedad	30	31	31	23	48	23	70
Valores: Ayudar a los estudiantes a clarificar sus valores y creencias, desarrollar dedicación y compromiso con los principios guía	60	65	65	51	35	57	58
Grandes Ideas: Enfatizar los grandes productos y descubrimientos de la mente humana, los grandes pensadores y los conceptos del campo	50	34	34	50	40	56	43

*Porcentaje que reporta "esta afirmación es muy semejante a lo que creo"

Tabla 5.2 Metas de cursos introductorios en miembros del profesorado*

	Todos	Composición inglesa	Historia	Biología	Matemáticas	Psicología	Administración
Desarrollo personal o social	13	10**	10	17	7	20	14
Desarrollo intelectual	15	20	22	12	20	10	6
Conceptos o conocimiento del área	45	23	53	55	37	57	54
Desarrollo de habilidades	15	38	7	2	13	4	6
Desarrollo de valores	2	2	2	2	2	2	1
Grandes ideas	<1	0	<1	0	0	0	0
Preparación para el futuro	5	3	<1	6	15	3	12
Estética	3	1	3	3	1	1	2
No es claro	3	2	3	2	5	4	5

Tabla 5.3 Los primeros pasos de los profesores en la planeación de cursos

Primer paso en la planeación	Porcentaje de profesores
Seleccionar el contenido del curso	46
Basarse en la propia experiencia y formación	16
Pensar en las características y necesidades de los estudiantes	15
Elegir las actividades para promover el aprendizaje	9
Seleccionar los textos a trabajar y otros recursos	6
Determinar los objetivos basado en estándares externos	6
Examinar las evaluaciones de los estudiantes de cursos previos	<1
Examinar las evaluaciones de cursos previos	<1

Tabla 5.4 Razones para la elección del contenido en cursos introductorios

Razón para la elección del contenido	Porcentaje de profesores
Expresa los conceptos fundamentales	87
Es un concepto o principio importante	88
Contribuye al desarrollo de los estudiantes	75
Relaciona al campo con otras áreas	74
Ilustra el modo de investigación del área o disciplina	74
Ayuda a adquirir habilidades esenciales	71
Ayuda a integrar ideas	70
Interrelaciona principios fundamentales	68
Estimula la investigación	67
Es un ejemplo importante de indagación en el campo	65
Es útil para resolver problemas en el trabajo	53
Estimula la búsqueda del significado	49
Vincula los conceptos con los problemas sociales	48
Examina diversos puntos de vista	45
Es un apoyo para la búsqueda de carreras	28

Generalmente, los profesores en los estudios de planeación de cursos no incluyeron el conocimiento de una teoría de aprendizaje o entrenamiento pedagógico entre los tipos de preparación académica que influyen fuertemente su planeación de cursos. Sólo el 30% de ellos había tenido algún contacto con las teorías educativas a través de cursos o talleres formales. Sin embargo, cuando se les pidió que eligieran las razones para elegir los contenidos de los cursos en sus cursos introductorios, los profesores con frecuencia elegían respuestas consistentes con una buena práctica educativa (ver tabla 5.4).

Contexto Si bien existen numerosas influencias contextuales potenciales en la planeación de cursos, las influencias internas a nivel de la unidad académica (dentro del programa) y las influencias institucionales, que se originan por fuera del programa pero dentro de la Universidad, son las que más afectan la planeación. Por ejemplo, casi dos tercios de los profesores en los estudios sobre la planeación de cursos reportaron que las características de los estudiantes en sus cursos y programas (particularmente la habilidad y preparación de los estudiantes) eran influencias internas fuertes en su proceso de planeación.

La fortaleza de diversas influencias contextuales varía según el campo académico. Por ejemplo, la disponibilidad de instalaciones físicas influye a los instructores de ciencias con más fuerza que a los instructores de sociología, mientras que los recursos bibliográficos son más importantes para los profesores de literatura que para los profesores de matemáticas. Estas diferencias ilustran el por qué vemos las influencias contextuales como modificadores o "filtros" de las asunciones básicas de los profesores. Mientras más cercano es el nivel de influencia institucional al curso, más influencia tenderá a efectuar. Por ejemplo, las metas de las universidades generalmente tienden a ser menos fuertes que las disciplinares o las metas del programa; solamente un tercio de los profesores en los estudios sobre la planeación de cursos dijeron que las metas de la Universidad ejercían una influencia significativa en

la planeación de sus cursos. Cuando el programa tenía requerimientos universitarios más amplios (por ejemplo, cuando se deben facilitar cursos de composición inglesa a todos los estudiantes), las metas amplias de la Universidad tenían una mayor importancia. Las metas del programa son importantes pero usualmente son más prominentes en los cursos específicos al programa que en los cursos de educación general.

Las influencias externas pueden ser más importantes en la planeación de cursos en los campos profesionales y ocupacionales, donde las asociaciones profesionales, empleadores, e instancias de acreditación fijan los estándares. Por ejemplo, menos del 20% de los miembros del profesorado de educación general reportan estar influenciados por los exámenes de admisión para el siguiente nivel de educación, los exámenes de logro general universitario, o exámenes externos de otros tipos, pero más del 80% de los miembros del profesorado de enfermería reportaron que los exámenes externos afectan en buena medida la planeación de sus cursos. Factores externos puede ser también fuertes en universidades comunitarias donde los acuerdos de articulación dirigen el contenido de los cursos, así como el nivel para transferencia a universidades de cuatro años, e igualmente en los programas de educación técnica o vocacional donde los cambios en las prácticas de la industria deben ser rápidamente incorporados en los programas para preparar a los individuos en su ingreso a la vida profesional.

Incluso en los campos profesionales, las influencias externas pueden ser más visibles a nivel del programa que a nivel del curso. Menos de la tercera parte de los profesores que respondieron en una muestra representativa nacional de siete campos de ingeniería reportaron que un nuevo conjunto de criterios de acreditación para programa de ingeniería tendría una influencia moderada o importante en los cambios realizados al contenido de los cursos que regularmente enseñan. Esto es sorprendente no solamente debido a que los criterios de acreditación de ingeniería especifican 11 resultados de aprendizaje diferentes que deben ser evaluados, sino debido a que más del 95% de todos programas de ingeniería en los Estados Unidos están acreditados. Los hallazgos son consistentes, sin embargo, con los de los estudios sobre la planeación de cursos. En vez de citar la acreditación o el sector productivo como influencias en sus cursos, más de 4/5 partes de los miembros del profesorado de ingeniería reportaron que los cambios que ellos hacen en sus cursos eran resultado de su propia iniciativa.

Forma La forma incorpora las diversas decisiones que se hacen al planear un curso. Traduce la interacción del contenido y el contexto en eventos actuales. Si bien existen muchas dimensiones de la forma, cuatro dimensiones son clave: organización del contenido, selección de los procesos instruccionales, descripción del plan, y evaluación del plan. En esta sección describimos brevemente lo que se conoce acerca de cómo los instructores organizan el contenido del curso, puesto que esta decisión está estrechamente relacionada con los campos académicos y con las creencias educativas de los instructores. Como lo vimos en la tabla 5.3, la fuerte influencia del campo académico en la planeación de cursos universitarios significa que la mayoría de instructores seleccionan el contenido primero. Luego muchos se mueven rápidamente

a organizar el material del curso en las formas en que ellos piensan que logran los objetivos específicos.

En el estudio sobre la planeación de cursos, los profesores respondieron a una pregunta acerca de cómo ellos organizaban el contenido en sus cursos introductorios. Las diferentes opciones de respuesta (ver tabla 5.5) están basadas en las categorías "de secuenciación" desarrolladas por George Posner y Kenneth Strike (1976) pero se expandieron y revisaron teniendo en cuenta las entrevistas sobre la planeación de cursos que discutimos anteriormente. Tal como se muestra por los seis ejemplos en esta tabla, uno o dos patrones de secuenciación tienden a predominar en cada disciplina, sugiriendo que mientras existe un terreno común dentro de una disciplina, también existe alguna variación. Estas variaciones están vinculadas con otros patrones relacionados con la disciplina.

Otras decisiones sobre la forma de un curso, tal como la selección de actividades instruccionales, la descripción de los planes del curso, y la evaluación de estos será discutida en detalle durante los capítulos 7 y 8.

Tabla 5.5 Formas para organizar los contenidos en cursos introductorios

	Porcentaje de profesores que reportan el esquema*						
	Todos	Composición inglesa	Historia	Biología	Matemáticas	Psicología	Administración
La forma en que los conceptos y relaciones son organizados	41	29	26	59	56	59	31
La forma en que sé que aprenden los estudiantes	20	41	3	10	24	8	9
La forma en que las relaciones ocurren en el mundo real	15	5	47	21	4	8	9
La forma en que el conocimiento ha sido creado en mi campo	6	5	10	4	4	8	4
La forma en que los estudiantes utilizan el conocimiento en un contexto social, personal o de carrera	8	10	2	1	4	10	26
Ayudar a los estudiantes a clarificar valores y compromisos	7	6	12	3	0	8	7
Que los estudiantes se preparen directamente para sus carreras	4	3	>1	1	8	0	19

*Porcentaje que respondieron "Esta afirmación es la que más se parece a la forma en que organizo mis cursos"

Nota: Se encuestaron principalmente cursos de educación general y no profesionales o técnicos. En este sentido, el desarrollo para las carreras podría estar subvalorado.

Compromiso de los profesores en la planeación de cursos

A nivel de los cursos, la planeación del currículo es usualmente la tarea de una sola persona. En los estudios sobre la planeación de cursos, alrededor de dos terceras partes de los profesores anotan ser bastante autónomos e informales en su planeación. La mayoría de instructores siente que el desarrollo del curso es un acto creativo y

están más satisfechos con su rol de desarrollo de cursos cuando es posible la flexibilidad para ser creativos. Sin embargo, encontramos casos también donde los instructores piensan que la interacción con los colegas incrementaba la creatividad. La interacción entre colegas es importante en la planeación de cursos, incluso cuando los miembros del profesorado enseñan solos. Los colegas pueden estimular nuevos pensamientos y proveer apoyo y motivación. Por ejemplo, Stark encontró que los profesores que planean en grupos (por ejemplo, para enseñar un curso que tiene múltiples secciones) prestan mayor atención a las necesidades de los estudiantes y a las estrategias instruccionales variadas que aquellos que planean solos. De igual manera, los profesores responsables de la coordinación y la supervisión del trabajo de laboratorio o de los asistentes del profesor tienden a realizar planes de curso más sistemáticos. Algunos profesores reportan que al trabajar con otros, una vez que se acostumbran a la colaboración, se sienten inspirados y reforzados. La interacción reforzada entre colegas, por otra parte, puede también ser negativa. La articulación e integración de cursos puede requerir una interacción incrementada entre instructores, y esto puede ser desafiante para lograr las conexiones sustanciales de los cursos sin disminuir la autonomía y flexibilidad de los miembros del profesorado.

La autonomía del profesorado en el desarrollo de los cursos varía según el tipo de institución, y algunas veces dentro de la misma institución. En la mayoría de universidades sin ánimo de lucro, los cursos son desarrollados por los profesores en el mismo sitio. Sin embargo, en las instituciones con ánimo de lucro como la Universidad de Phoenix, es posible centralizar el desarrollo de los cursos y controlar la calidad de los mismos con el apoyo de un pequeño grupo de expertos del profesorado y diseñadores instruccionales para planear los cursos y desarrollar los materiales instruccionales necesarios. Estos cursos pre-empaquetados son enseñados por profesores de medio tiempo que pueden ser o no expertos en el ramo, pero que deben seguir de cerca el plan del curso y su guión. En cambio, en las instituciones sin ánimo de lucro, los instructores que tienen muy poco o ninguna indicación sobre la planeación de cursos que tienen a cargo (esto es, quienes enseñan cursos diseñados por otros) tienden a estar descontentos con los cursos que enseñan y poco satisfechos con su rol de profesores.

La experiencia de planear un curso en una institución sin ánimo de lucro puede también variar de acuerdo con la modalidad. En muchas universidades los profesores que planean cursos en línea hacen las veces de expertos en contenido mientras que los desarrolladores instruccionales contribuyen con su conocimiento a una instrucción efectiva en línea. Sin embargo, a diferencia de aquellos en el sector privado, los profesores que enseñan cursos en línea en las universidades e instituciones tradicionales mantienen la autonomía en su enseñanza.

Planeación de programas

Definimos un programa académico como un conjunto planeado de cursos y experiencias diseñadas para un grupo específico de estudiantes. Nuestra definición es suficientemente amplia como para incluir programas profesionales, de educación general, programas de estudios universitarios, programas formales interdisciplinarios,

y programas de estudio individualizados que los estudiantes construyen a partir de las recomendaciones de los instructores. De esta forma, las secuencias de cursos, tales como estudiar en el extranjero o la educación cooperativa que hace parte de un programa más general, también podrían encajar en la definición de un programa. Además de planear la experiencia educativa, los instructores pueden también admitir los estudiantes al programa, proveer consejería académica, y evaluar el progreso de los estudiantes. Un programa académico no es necesariamente congruente con un departamento, unidad o división. Un departamento podría albergar más de un programa, y algunos programas podrían cruzar fronteras organizacionales.

Comparados con los ajustes de rutina que regularmente tienen lugar en los planes de curso, los planes de programa académico son creados y revisados sólo esporádicamente y usualmente como resultado de fuertes influencias organizacionales o externas. Los catalizadores externos pueden incluir cambios de pensamiento dentro del campo disciplinar, cambios en las oportunidades del mercado laboral o cambios en los estándares de acreditación. Por ejemplo, más de las tres cuartas partes de los decanos de programas de ingeniería consideran la acreditación y la industria como influencias en los cambios curriculares que hacen en sus programas. Aún así, la gran mayoría (casi el 90%) también dan crédito a la toma colectiva de decisiones del profesorado como una influencia en los cambios de sus programas curriculares. Claramente, la participación de los profesores en las tomas de decisión curriculares sigue siendo crítico, incluso cuando existen fuertes presiones externas para el cambio.

Organizacionalmente, el ímpetu por el cambio del programa puede ser la llegada de un nuevo miembro del profesorado con intereses y pericia especiales, o un nuevo administrador de alto nivel que implementa un programa de evaluación, fortaleciendo el proceso de revisión académica de programas, o la necesidad de recortar el presupuesto. Ocasionalmente, cambios extremos mayores se deben a decisiones iniciadas por los profesores del programa. Una diferencia principal entre la planeación de programas y el desarrollo de cursos es que el instructor individual no tiene ya una gran discreción en la toma de decisiones. En consecuencia, la planeación de programas con frecuencia involucra compromisos entre miembros del profesorado de la misma área, quienes tienen ligeras diferencias en los puntos de vista o, en el caso de programas interdisciplinarios, entre miembros del profesorado que vienen de diferentes campos y que pueden tener puntos de vista muy diferentes. Mientras más variados sean los antecedentes y las disciplinas de las personas que realizan los planes académicos, más complejo será el proceso y habrá mayores posibilidades de que se aborte antes de alcanzar una conclusión satisfactoria. Los compromisos conciernen principalmente el contenido y la secuenciación. Si bien los compromisos curriculares son con frecuencia políticos (puesto que están involucradas relaciones de poder), estas decisiones están también basadas en creencias profundas sostenidas sobre lo que deberían aprender los estudiantes. Muchas universidades ofrecen asistencia instruccional a través de centros de enseñanza y aprendizaje, pero los instructores típicamente no consultan con ellos durante las decisiones a nivel del programa sobre el currículo. De esta forma, la planeación de programas es dominada por los catedráticos, más que por los especialistas del currículo u otros contribuyentes potenciales.

Los instructores generalmente tienen menos intereses personales e involucramiento en la planeación de programas que el que tienen en la planeación de cursos. Cuando se les pide describir el proceso de la planeación de programas, la mayor parte de los miembros del profesorado encuestados en los estudios sobre planeación de cursos describían en cambio su propio curso o cómo sus propios esfuerzos se articulaban dentro del plan del programa. Los miembros del profesorado con frecuencia son reticentes a tomar responsabilidad en la planeación del programa, pero aceptan la responsabilidad con mayor disposición y la buscan de manera más sistemática cuando existe un fuerte liderazgo en el programa o cuando a nivel de la Universidad se establece un clima conducente para la planeación, incluyendo un sentido de la importancia los planes académicos y sus efectos en los estudiantes.

Las universidades varían en cuanto al grado en el cual luchan para crear un clima de apoyo para la planeación. En un estudio que involucró una gran muestra nacional de vicepresidentes, presidentes y decanos académicos, tanto en universidades comunitarias como estatales, los vicepresidentes universitarios (58%) y los decanos de programa (53%) reportaron que el desarrollo del currículo o su revisión era siempre o casi siempre sistemático y planeada. Menos de la mitad de los oficiales de asuntos académicos de las universidades comunitarias reportaron el uso sistemático y organizado de un plan para el desarrollo del programa, siempre o casi todo el tiempo. Cuando Stark, Briggs, y Rowland-Poplowski (2002) solicitaron a los vicepresidentes de asuntos académicos en Estados Unidos que nominaran los departamentos que eran ejemplares en la planeación sistemática de programas académicos, muchos vicepresidentes no ofrecieron un solo ejemplo que encajara en la descripción.

Influencias en la planeación de programas

Al discutir las influencias que afectan la planeación de programas, seguimos nuestro patrón previo, reportando influencias en el contenido, en el contexto y, brevemente, en la forma.

Contenido Tal y como ocurre en la planeación de cursos, las influencias internas principales en la planeación de programas son las creencias de los profesores sobre la enseñanza y su experiencia y pericia en el contenido a enseñar. Los cambios amplios en el contenido y los métodos de enseñanza en las universidades ocasionalmente son promovidos y diseminados a través de asociaciones disciplinares y agencias de acreditación. Ejemplos de esto son la introducción de la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales, los avances en ingeniería genética, un énfasis en la educación de la contabilidad para entrenar los contadores como usuarios (más que como productores) de información, y la prominencia de las habilidades profesionales en los criterios revisados de acreditación para la educación de la ingeniería. En tales casos, los profesores trabajan juntos para traducir las visiones de los grupos externos de tal forma que lo que luce como un proceso interno es realmente la adaptación del campo a las demandas de las personas implicadas (stakeholders) externas.

Contexto Entre las diversas influencias contextuales que afectan la planeación de programas, la misión del programa puede ser la más fuerte. Dos terceras partes de los profesores en los estudios sobre planeación de cursos calificaron las metas del programa como una consideración importante a la hora de planear sus cursos -el doble del porcentaje que los que calificaron como importantes las metas de la Universidad. En los campos profesionales, la importancia de las metas del programa fue la más alta; alrededor del 80% de los profesores en algunos de estos campos calificaron las metas del programa como la influencia más fuerte. Las directrices de acreditadores especializados para identificar y llevar a la práctica las metas del programa refuerza esta influencia.

El liderazgo es visiblemente la segunda influencia interna más importante en la planeación de programas. En esta, durante las revisiones curriculares mayores se requiere que alguien soporte la iniciativa. Algunos de los encuestados del profesorado en los estudios sobre planeación de cursos reportaron que sus programas han permanecido sin cambios durante años por ausencia de liderazgo. Otros específicamente identificaron el estímulo importante que puede proveer un líder. Algunas veces este estímulo era tan simple como crear un sentimiento de que la excelencia del programa era importante. En contraste, era claro que una carga laboral muy pesada en el profesorado era un fuerte inhibidor para promover la participación en la planeación de programas. Un miembro del profesorado caracterizaba la situación ideal en la cual la planeación de un programa se llevaría a cabo como: "desde la base hasta la cima y con el apoyo de la cima".

En general, los miembros del profesorado juzgan un número de influencias externas como influencias débiles en su planeación. Estas incluían los libros de texto, los egresados, las controversias, las preocupaciones sobre inscripciones y matrículas, las iniciativas de evaluación y las agencias de acreditación (a excepción de los campos específicos). Si bien estos alegaban estar fuertemente influenciados por las características y metas de los estudiantes, los profesores de programa reportaban tener acceso a pocos datos sistematizados sobre los estudiantes. Los grupos de profesores que trabajan juntos realizando los planes académicos en los programas tienden a basarse en información anecdótica sobre los estudiantes, más que en datos recopilados con rigurosidad. Esta situación está cambiando en algunos campos donde los estándares de acreditación para los programas ahora requieren la recopilación de los datos de evaluación. La agencia de acreditación para el pregrado y los programas tecnológicos en ingeniería, por ejemplo, pone como requisito que los programas no solamente recopilen datos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino también que demuestren cómo el programa utiliza esta información en un proceso de mejoramiento continuo.

Forma A nivel del programa, la secuenciación de los cursos es análoga a la secuenciación de los temas en un curso. Idealmente, un programa académico no es solamente un conjunto de cursos aislados sino más bien un plan intencional para ayudar a los estudiantes a integrar el conocimiento, desarrollar habilidades, y construir una visión "coherente" del campo o campos de estudio. Así como diversos vínculos conceptuales existentes entre los temas mantienen unidos los cursos, de igual manera

diversos tipos de "fuerzas de unión" mantienen los cursos unidos en un plan total o currículo. Estas fuerzas difieren entre los campos académicos. Por ejemplo, los programas en las ciencias sociales tienden a vincular los cursos de una forma relacional, comparada con aquella en las humanidades, que exhiben relaciones más intrincadas, semejantes a las que se hacen en la red. Los programas también pueden estar enfocados hacia el desarrollo de habilidades específicas tales como el diseño o la solución de problemas, la preparación para la carrera (para los campos profesionales), o hacia temas específicos (tales como el desarrollo urbano).

Controversias sobre la secuencia en la planeación de programas son con frecuencia una función de la estructura del campo académico. Algunos campos ponen como requisito un progreso sistemático a través de cursos cada vez más complejos y que estén apoyados unos en otros. Para ilustrarlo, los programas de química típicamente establecen una secuencia de cursos básicos requeridos (prerrequisitos) que preparan a los estudiantes para el estudio avanzado en el campo. En otras áreas, la idea de secuencias estándar es evitada completamente. Los programas de sociología, por ejemplo, ofrecen típicamente un currículo que da a los estudiantes una amplia latitud en la selección de cursos. Incluso en las ciencias, los instructores debaten sobre la secuencia de los cursos. En la entrevista sobre planeación de cursos, algunos biólogos estaban convencidos de que la mejor secuencia para los cursos era comenzar enfocándose en las células como un microcosmos de la vida y moviéndose luego hacia el estudio más amplio de la ecología. Otros pensaban que era más efectivo comenzar en el nivel macro de la perspectiva ecológica y luego progresar hasta llegar a las células.

En los campos profesionales, una secuencia de cursos puede ser parcialmente dictada por las responsabilidades que los estudiantes tendrán a su cargo en las experiencias de campo o práctica programadas. Un instructor de enfermería en una universidad comunitaria describe su frustración al intentar enseñar un gran número de temas importantes, que incluían no solamente temáticas de contenido sino higiene personal, ética, habilidades interpersonales, y comportamiento profesional, en las primeras seis semanas de un programa, antes de que los estudiantes ingresaran al ambiente hospitalario.

Los cursos de culminación de la carrera son una estrategia popular en muchos campos. Típicamente programados para el último año de estudios en la carrera, la experiencia de culminación se realiza para ayudar a los estudiantes a integrar lo que han aprendido en los diversos cursos que han tomado en su área de estudio principal. En los campos profesionales, un internado u otra experiencia de campo supervisada podrían, al menos en parte, servir a esta función.

Otro importante debate sobre la secuenciación de contenidos en los programas es inherente al desarrollo de los programas de educación general enfocados. Muchas universidades consideran los requisitos en materia de educación general como la base para el trabajo especializado de los niveles superiores en la carrera, pero no juzgan ninguna secuencia particular dentro del programa de estudios como necesariamente superior a otra. En contraste, la primera organización de defensa de la educación

liberal en los Estados Unidos, la Asociación de Universidades Americanas (AAC&U), estimula la integración de la educación general con el estudio en la carrera de tal forma que constituyan unos "camino para el aprendizaje" coherentes para los estudiantes. Las metas de aprendizaje secuencial, no simplemente los cursos, permiten a las universidades determinar cuándo los cursos particulares o los módulos deben ser requisitos. El currículo en el King's College (Pensilvania), por ejemplo, integra la educación general y los cursos de la carrera de tal forma que los estudiantes puedan trabajar repetitivamente para desarrollar habilidades como la escritura mientras aprenden los temas de estudio de su campo.

Compromiso de los profesores en la planeación de programas

Los profesores tienden a comprometerse esporádicamente en la planeación de programas -a pesar de las oportunidades que esto trae para la colaboración entre colegas y a nivel profesional. Valores académicos tales como la autonomía profesional, conjeturan algunos, tienden a enfocar la atención de los miembros del profesorado en sus propias responsabilidades instruccionales más que en el nivel de planeación curricular a nivel del programa. En el estudio de liderazgo en el currículo para la educación del pregrado (CLUE) Briggs, Stark y Rowland-Poplowski entrevistaron 127 líderes de departamento y profesores en 44 departamentos académicos nominados por los oficiales-jefes académicos por su éxito en la planeación curricular a nivel de programas. Las entrevistas estaban diseñadas para recopilar descripciones "autóctonas" de la planeación curricular continua, así como para recopilar información sobre los roles, procesos y actitudes departamentales. El análisis inductivo de los datos de esta entrevista produjo 20 indicadores, los cuales fueron clasificados en cuatro amplias categorías de prácticas de planeación curricular continua. Estos cuatro criterios amplios se enfocaron en (a) la frecuencia y naturaleza continua de la planeación curricular, (b) la conciencia sobre el programa y la respuesta a las influencias sobre el currículo, (c) la participación de los profesores y el trabajo en equipo en la planeación curricular, y (d) el uso de datos de evaluación para el cambio evolutivo y adaptativo. Una comparación de los programas entre los indicadores que puntuaron más alto y más bajo en la planeación curricular continua reveló que, incluso entre estos programas identificados como destacados por sus éxitos en la planeación, los programas académicos que estaban con puntajes más altos tenían tendencia a:

- Considerar una amplia gama de cuestiones curriculares en sus procesos de planeación;
- Realizar un esfuerzo continuo para incrementar la pericia del departamento en asuntos curriculares;
- Comportarse como una comunidad de discurso curricular dentro del departamento;
- Participar en las comunidades discursivas relacionadas con el currículo más allá del departamento.

Planeación a nivel de la Universidad

La diversidad de instituciones de educación superior en los Estados Unidos hace difícil generalizar cómo se construyen los planes académicos a nivel universitario. Por ejemplo, una universidad puede ser una institución independiente pequeña que provee ya sea educación muy general (por ejemplo, artes liberales) o muy especializada (por ejemplo técnica o religiosa). Puede ser una unidad especializada, tal como un colegio profesional, dentro de una universidad mayor compleja. Puede ser una empresa con ánimo de lucro que sirve de principalmente a adultos y estudiantes de medio tiempo. El significado de "universidad" en cada contexto determinará los tipos de planes académicos institucionales que seguramente serán considerados e implementados. Para simplificar nuestra discusión mientras consideramos los planes académicos creados por y para las universidades, diferenciaremos entre dos ambientes muy diferentes: una universidad pequeña de artes liberales y un colegio (tal como un colegio de negocios o arquitectura) dentro de una universidad.

En ambos ejemplos, un grupo diverso de miembros del profesorado, otros expertos, administradores y estudiantes, tienden a involucrarse en la planeación curricular a nivel de la Universidad. En la Universidad pequeña de artes liberales, todos los profesores y los administradores con frecuencia debaten los cambios a realizar en los planes a nivel de la Universidad o en su misión, en un comité representativo del conjunto. En contraste, en una unidad que está en una universidad, los planes pueden ser formulados por un comité de profesores respetados y presentados a un cuerpo administrador representativo que actúa en nombre del profesorado. En las instituciones grandes, donde los encuentros generales de profesores tienen una asistencia inconstante, los puntos de vista relevantes pueden ser destilados de las actas de reunión o boletines de un comité, a través del periódico del campus, e incluso en los debates estudiantiles. Algunos lamentan la pérdida de comunidad en los profesores así como de la responsabilidad de los profesores colectivamente por el currículo completo en las grandes instituciones y atribuyen la delegación hacia abajo de la toma de decisiones curriculares sustanciales a los miembros del profesorado "sobre-especializados". En contraste, algunas universidades están orgullosas de colocar la toma de decisiones académicas al nivel del suelo, buscando garantizar que los miembros del profesorado retengan su interés y la responsabilidad por el currículo a nivel universitario. Cualquiera sea la causa, la delegación es seguramente la razón de por qué muchas decisiones están localizadas a nivel del programa.

La planeación a nivel universitario tiene cuatro propósitos: (a) ajustar los programas académicos para ser más congruentes con la misión, (b) establecer (o ajustar) la misión, (c) modificar los programas académicos para ser más consecuentes con el entorno externo cambiante, y (d) unirse al tren de la innovación. En cada caso, a excepción del primero, el ímpetu por el cambio es predominantemente externo. Claro está, más de uno de estos propósitos puede actuar de manera concurrente.

El ímpetu para traer un programa académico hacia una mejor alineación con la misión institucional es con frecuencia interno a la Universidad, pero externo a un programa específico. Por ejemplo, los profesores o administradores pueden concluir que el currículo universitario en artes liberales incluye demasiadas opciones, porque los programas introducidos por el colegio de negocios para servir a nuevos clientes son demasiado costosos para mantenerse. Una revisión de la misión a nivel de universidades, sin embargo, también puede ser un esfuerzo para llamar la atención de los profesores hacia la misión de la institución con el fin de reafirmarla. Este tipo de ajustes son igualmente posibles en pequeñas instituciones así como en otras más grandes. En un colegio pequeño o especializado, el proceso tiende a incluir una amplia gama de representantes del campus.

Cuando una universidad lleva a cabo la revisión total de su programa, realiza un cambio importante en su misión, o trata de lograr un entorno más distintivo, el proceso tiende a atraer la atención pública y profesional, y, temporalmente al menos, recopilar fondos. Ejemplos prominentes incluyen los esfuerzos del Alverno College (Wisconsin) para crear y mantener un currículo basado en habilidades con un gran énfasis en la evaluación estudiantil; el desarrollo de comunidades de profesores y estudiantes de aprendizaje interdisciplinario en Evergreen State College (Washington); y la creación de un currículo de ingeniería basada en proyectos y enfocado al diseño en el colegio de ingeniería (N. A.), fundado por la fundación W.F. Olin. Cuando los planes académicos innovadores son desarrollados sin la participación significativa del profesorado en el desarrollo del currículo, estos pueden tener una vida muy corta; sin embargo, en unos pocos casos, la supervivencia institucional requiere cambios sustanciales. El reenfoque significativo de la misión y el currículo en el Olivet College, que fue perturbado por un incidente racial en 1992, provee un caso de estudio de una respuesta curricular comprensiva a una crisis institucional.

En las universidades más grandes, los cambios curriculares a gran escala pueden ser desestimulados por la complejidad organizacional, el tamaño del profesorado, la burocracia y los diversos niveles requeridos de aprobación curricular dentro de la institución. Tales esfuerzos de cambio pueden ser consumidores del tiempo y divisivos. Los esfuerzos de varios años para revisar el currículo de la educación general en las universidades de Harvard y Stanford son ejemplos notorios. Aún así, las influencias externas, tales como las críticas públicas con los datos que muestran que los estudiantes no están bien preparados para las carreras, también pueden motivar el cambio, especialmente en las universidades que incluyen departamentos autónomos grandes al interior de la Universidad. En el campo de la ingeniería, las preocupaciones de los empleadores sobre la falta de habilidades profesionales tales como el trabajo en equipo y la comunicación de los nuevos graduados estimularon un cambio radical en los estándares de acreditación que tuvo implicaciones curriculares significativas. De manera similar, en el campo de la contabilidad, las preocupaciones de las firmas de empleadores estimularon un cambio curricular amplio. A través de la Comisión de cambio de educación de la contabilidad nacional, la profesión estableció estándares y otorgó las semillas para garantizar que los programas estuvieran dispuestos a innovar alcanzando estos estándares.

Ocasionalmente, los grupos internos estimulan el cambio curricular a gran escala. En los años 1980 y 1990, profesores y estudiantes que buscaban una mayor atención a la diversidad, presionaron las universidades a nivel nacional para adoptar unos requisitos generales de la educación enfocados al desarrollo de la conciencia de los estudiantes acerca del género, raza, etnicidad, y otras diferencias. Los cambios en el currículo universitario, sin embargo, tienden a resultar del "efecto de tren" más que de una evaluación sistemática de la necesidad de nuevos planes académicos. Las universidades tienden a adoptar los planes curriculares que instituciones o programas pares han implementado. Un ejemplo fue la rápida expansión del período intermedio o "período de enero" desarrollados entre las universidades de artes liberales para permitir a los estudiantes explorar temas que no estaban en los programas regulares. El efecto de tren, en este sentido, no es necesariamente malo. Conceptos tales como el aprendizaje activo, la investigación en clase, y el uso de la tecnología en la instrucción ganaron la atención nacional debido a los esfuerzos de unos pocos líderes innovadores.

Pequeña talla, un fuerte sentido de comunidad, y un sistema administrativo que promueve el compromiso, promoverán la participación en el cambio curricular típico de las pequeñas universidades. En cambio, en las universidades donde los profesores están más orientados a la investigación que a la enseñanza, donde se tiene poco conocimiento de la comunidad más amplia, y un sistema descentralizado de la administración, la planeación curricular con frecuencia responderá a voluntades particulares. Muchas universidades grandes son lentas para considerar cambios amplios en los requerimientos de la educación general y para iniciar procesos de evaluación de las universidades pequeñas. Revisiones estructurales, ajustes de las horas crédito, y la renovación del calendario, tienden a dominar los procesos de planeación a nivel universitario.

Modelos de diseño sistemáticos

Algunos piensan que los profesores de la Universidad defienden vigorosamente la privacidad de la clase, planean y enseñan sus cursos de la forma en que fueron educados, y se oponen a las nuevas ideas sobre currículo e instrucción. Basados en este falso estereotipo, la planeación curricular en la educación superior es vista como inequívocamente "dominada por los catedráticos" e irrevocablemente estática. Durante nuestro proyecto de investigación variado sobre cambio curricular hemos encontrado que esto es inexacto. Muchos instructores piensan que las decisiones curriculares son importantes y que reflejan los planes académicos que crean; aquellos entrevistados en los estudios de planeación de cursos y programas agradecieron la oportunidad de discutir estos temas. El solo hecho de preguntar sobre las metas y estrategias para el curso y la planeación de los programas permitió una oportunidad a los miembros del profesorado para cristalizar sus pensamientos y considerar nuevas alternativas.

Así como nuestras entrevistas que estimularon el pensamiento entre los instructores, la colaboración tiene un enorme potencial para estimular el mejoramiento al introducir nuevas ideas y experiencia a través del intercambio colegiado. Un estudio de los esfuerzos de planeación curricular reveló que los esfuerzos en materia de planeación colaborativa tienen un mayor potencial para el éxito cuando los profesores se acercan a sus tareas como una oportunidad para aprender de otros, para recopilar información y datos, y para consultar con colegas que tienen diferentes experiencias y pericia. Las discusiones colaborativas sobre el diseño de cursos y programas puede ser también una ruta efectiva para el desarrollo instruccional; los profesores tienen una menor tendencia a sentir que su estilo personal está en riesgo cuando discuten sobre las decisiones curriculares que cuando discuten sobre la enseñanza.

Los miembros del profesorado universitario no suelen leer mucho sobre el proceso educativo, pero son selectivos para adoptar nuevas prácticas. Por ejemplo, los instructores en diferentes áreas utilizaron la taxonomía de objetivos educativos que usó Bloom (1956), el trabajo de William Perry sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes (1970), las "claves de enseñanza" de Wilbert McKeachie (2006), y las técnicas de evaluación de clase de Cross & Angelo (1998, 2002). Las nuevas ideas y métodos educativos logran abrirse paso lentamente al interior del currículo a través del trabajo de traductores aceptados tales como estos autores. Por ejemplo, el trabajo de mediados de 1980 realizado por Stark, Lowther y otros acerca de la integración de las artes liberales y el estudio profesional ha sido utilizado regularmente por los miembros del profesorado desde su publicación, pero un nuevo interés en él se ha desarrollado sólo recientemente. El énfasis cada vez mayor en el mejoramiento de la educación en el pregrado puede acelerar la diseminación y aceptación de las ideas y teorías educativas, pero una más amplia variedad de mecanismos se requiere para traducir las nuevas ideas, para circularlas entre miembros del profesorado, y para estimular su uso.

La exposición a nuevas ideas expande las capacidades de los instructores para pensar en nuevas formas de diseño curricular que incrementen sus opciones, pero son relativamente pocos los trabajos que tratan el diseño de programas y cursos específicamente pensando en los profesores universitarios. Los escritos de Robert Diamond (2008) y L. Dee Fink (2003) son dos excepciones, escritas expresamente para audiencias post secundarias. Los materiales preparados para los educadores de la educación elemental y secundaria pueden ser también útiles para los profesores universitarios si son adaptados a sus estilos de planeación de curso personales. En las siguientes secciones, exploraremos modelos que son bien conocidos, probados, y relativamente duraderos -cuatro modelos a nivel del diseño de curso y uno a nivel del diseño de programa.

Diseño de curso

La mayoría de los modelos de diseño de cursos se apoyan en algunas pocas bases comunes y comparten algunos elementos. Por ejemplo, acentúan la importancia de las metas del curso en el proceso de diseño. El mensaje central de George Posner y Alan Rudnitsky es "enseñar con un propósito", y su modelo incluye dos componentes clave,

una "justificación" y un conjunto de "resultados de aprendizaje esperados" (ILO), que guían el proceso de planeación. La justificación determina la meta general que debe abordar el curso, mientras que los resultados de aprendizaje esperados establecen más específicamente lo que los estudiantes van a aprender. Los ILO convierten conceptos disciplinares que deben enseñarse en objetivos de curso medibles. Por ejemplo, en un curso de historia, el instructor puede crear un ILO que incluye conocer las causas de determinado evento particular. El popular concepto de "diseño a la inversa" de Grant Wiggins y Jay McTighe comparte la misma premisa: los instructores no pueden diseñar un currículo sin establecer primero lo que los estudiantes deberían conocer y ser capaces de hacer al final de un curso o programa. Wiggins y McTighe argumentan que, enfocándose primero en los resultados deseados se ayuda a las personas que realizan el plan del curso a evitar los "dos pecados del diseño" -la enseñanza enfocada en las actividades y la enseñanza enfocada en el cubrimiento- ambas enfocadas en la enseñanza en vez de enfocarse en el aprendizaje. Ya sea que se aplique en el nivel de curso o de programa, el modelo de Diamond también está enfocado en las metas, condicionando los profesores para que determinen las metas generales del curso y las metas instruccionales. De acuerdo con Diamond, los profesores universitarios a veces evitan escribir los objetivos de aprendizaje o escriben demasiados, incluyendo algunos triviales. En su proceso, los instructores responden en cambio la pregunta: "¿si yo fuera su estudiante, qué debería hacer para convencerlo de que yo estoy donde usted quiere que esté al final de esta lección, unidad o curso?". De esta forma, el diseño de los procedimientos de evaluación ocurre al comienzo del proceso de planeación, en vez de al final.

Los modelos provistos por Posner y Rudnitsky (2006) y Diamond (2008) tienen un buen punto en común con el concepto de plan académico en sí mismo, especificando las decisiones que los instructores deben realizar al construir tal plan (ver la tabla 5.6).

Tabla 5.6 Pasos a seguir en la planeación de cursos, de acuerdo con Posner y Rudnitsky

<ol style="list-style-type: none">1. Escribir las ideas.2. Dar un título al curso.3. Hacer un borrador tentativo de lo que usted quiere incluir.4. Hacer una lista de los resultados de aprendizaje esperados "ILO".5. Categorizar los ILO ya sea como habilidades o entendimientos.6. Desarrollar las preguntas centrales abordadas por los ILO.7. Expandir los ILO basados en la consideración de las habilidades de entrada de los estudiantes, saberes previos e historia.8. Identificar el nuevo vocabulario requerido.9. Construir árboles conceptuales para los conceptos incluidos en los ILO.
--

10. Construir diagramas de flujo para las habilidades que deben desarrollarse.
11. Establecer y clarificar la justificación para el curso.
12. Agrupar los ILO en unidades de tamaño apropiado (considerar factores pragmáticos).
13. Priorizar los ILO.
14. Elegir los principios de secuenciación.
15. Elegir las estrategias de enseñanza.
16. Planear la evaluación del curso.

Tomado de: Posner, George J., y Alan N. Rudnitsky. *Diseño de cursos, una guía para el desarrollo curricular para profesores* (7 ed.). Publicado por Allyn & Bacon/Merrill Education, Boston, MA. Derechos reservados 2000 por Pearson Education. Adaptado con permiso del editor.

En ambas perspectivas, el contenido (lo que se debe aprender) generalmente proviene de un cuerpo aceptado de conocimientos. Adicionalmente, ambos asumen que quien realiza el plan del curso tiene suficiente conocimiento sobre el contenido del curso proyectado.

Posner y Rudnitsky sugieren que las personas que realizan el plan académico comiencen haciendo una lista de ideas sobre el contenido que debería ser cubierto durante el curso, pero animan a los instructores a establecer los resultados de aprendizaje esperados mientras se da el desarrollo de las ideas por tres razones cruciales: (a) guiar la planeación instruccional, (b) comunicar las metas de aprendizaje a otros importantes (por ejemplo, estudiantes, el público), y (c) proveer una base para el desarrollo de indicadores de éxito. Los resultados de aprendizaje deseados en la universidad pueden ser cognitivos (conocimiento de principios, hechos, conceptos), afectivos (actitudes o emociones), o habilidades psicomotoras (habilidades físicas como la manipulación de una herramienta).

Posner y Rudnitsky dividen la planeación en 3 áreas de decisión: (a) decidir qué se va a aprender, (b) desarrollar por qué se debe aprender, y (c) decidir cómo facilitar el aprendizaje. Los profesores universitarios pueden tender a saltarse el segundo paso, asumiendo que aprender el campo es justificable desde sus propios terrenos, pero presionar a los instructores a ser explícitos en su justificación para el aprendizaje y sus creencias principales sobre el propósito educativo puede generar una mayor conciencia de las asunciones implícitas que guían la planeación de cursos y programas. La investigación sugiere que comenzar con los resultados de aprendizaje puede ser difícil para los instructores universitarios, pues tienden a enfocarse primero en los conceptos y principios de su campo cuando planean un curso. Los autores de los modelos de diseño curricular que discutimos aquí reconocen todos que la planeación de cursos se hace de manera más natural en forma interactiva que en forma lineal. Para acomodar esto, el modelo de Posner y Rudnitsky recomienda específicamente que las personas que realizan el plan reconsideren y revisen los resultados esperados de aprendizaje mientras reflexionan en sus justificaciones más adelante en su planeación.

Posner y Rudnitsky también recomiendan que los instructores desarrollen mapas conceptuales explícitos que relacionen las ideas de la disciplina con otras y creen diagramas de flujo que demuestren las relaciones jerárquicas y no jerárquicas de las habilidades y conceptos necesarios para aprender. Si bien el trabajo de Posner y Rudnitsky fue originalmente diseñado para profesores de bachillerato, Stark ha utilizado exitosamente mapas conceptuales en talleres para miembros del profesorado de la escuela de medicina en la Universidad de Michigan.

El "modelo integrado" de Fink recomienda estrategias similares para el diseño del curso: definir los resultados esperados de aprendizaje, considerar factores situacionales que influyen el proceso de diseño del curso, y conectar los resultados con las actividades de enseñanza y la evaluación. Lo que distingue el modelo de Fink es su especificación de metas de aprendizaje "significativas" que guían a los profesores a considerar que hay un más allá del dominio cognitivo cuando planean sus cursos. En su opinión, las metas de aprendizaje universitarias contemporáneas, tales como liderazgo, ética, habilidades interpersonales, y aprendizaje a lo largo de la vida, no pueden ser adecuadamente abordadas por la mayoría de taxonomías de aprendizaje. Su taxonomía alternativa (ilustrada en la figura 5.2) incluye las siguientes seis metas: conocimientos básicos, aplicación, integración, dimensión humana, cuidado, y aprendiendo a aprender. Un curso que promueva estos seis diferentes tipos de aprendizaje podrá, argumenta, tener como resultado una experiencia aprendizaje significativo puesto que llevará a los estudiantes más allá del dominio del contenido y les ayudará a integrar su aprendizaje. La integración puede ocurrir, expone Fink, puesto que cada tipo de aprendizaje en su taxonomía está relacionado con otros: lograr uno de ellos incrementará la posibilidad de lograr los otros tipos. Esta sinergia, sugiere más adelante, incrementa el logro de aprendizajes significativos de parte de los estudiantes.

Nuestro modelo de planeación académica difiere en algunos aspectos de los modelos que hemos estado discutiendo. Posner y Rudnitsky ven el desarrollo curricular y la planeación instruccional como procesos separados. En sus términos, un currículo es un conjunto de intenciones; el desarrollo curricular resulta en un diseño que especifica un conjunto de resultados de aprendizaje esperados. Las actividades instruccionales buscan producir, estimular o facilitar el aprendizaje, y el desarrollo instruccional es un proceso que resulta en un plan que delinea el proceso deseado de instrucción, esto es, lo que se debe hacer o lo que se supone que debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje. En cambio, consideramos el diseño curricular como parte integral de un proceso deliberativo para promover el aprendizaje y que eso subsume las elecciones instruccionales dentro del desarrollo curricular.

También diferimos en nuestras ideas sobre la evaluación. Para Posner y Rudnitsky (y también para Wiggins y Mc Tighe), la evaluación del diseño de un curso se enfoca en la medición del logro de los resultados de aprendizaje actuales que corresponden a los resultados esperados de aprendizaje previamente especificados.



Reimpreso con autorización de Peer Review 9(1). Derechos reservados 2007 de la Asociación Americana de Universidades.

Nosotros miramos la evaluación en un sentido más amplio, incluyendo tanto aspectos de la evaluación del aprendizaje del estudiante como aspectos de la evaluación del curso/programa que lleven al mejoramiento del plan académico. Estamos de acuerdo, sin embargo, en que los diseñadores de cursos deberían pensar de manera más temprana sobre la evaluación de los estudiantes. Wiggins y Mc Tighe lo sugieren como el segundo paso en su proceso de diseño de cursos. Luego ellos le piden a los instructores que determinen qué se admitirá como "evidencia aceptable" del desempeño y entendimiento del estudiante. Quienes realizan el plan del curso, sugieren, deben aprender a pensar "como un evaluador". Sólo luego de que los resultados deseados y las evidencias de aprendizaje pertinentes han sido especificadas, las personas que realizan el plan podrán pensar efectivamente sobre las experiencias institucionales y las formas de abordarla.

Al final, creemos que el marco específico utilizado para guiar las actividades de diseño de curso es menos importante que el proceso de comprometerse en la reflexión y el análisis. La reflexión sobre el diseño de los planes académicos tiene dos grandes beneficios. Primero, desafía a los instructores a identificar contenidos apropiados y métodos instruccionales efectivos, dados unos propósitos explícitos, un conjunto de resultados esperados, y la visión de cómo el logro será reconocido. Además, promueve la atención hacia las relaciones entre las decisiones de planeación de los profesores y los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Estos tipos de procesos de

diseño general tienen la ventaja de preservar la autonomía y creatividad de los profesores al dejarles la determinación de la justificación y el contenido al profesor individual. Más aún, éstos revelan que los pasos en la planeación también son variados. La meta no es la conformidad, sino más bien establecer una aproximación cómoda pero sistemática el diseño de cursos.

Diseño de programas

El modelo de Diamond está diseñado para su uso tanto en el nivel de curso como en el de programa. Es valioso puesto que delinea cómo los expertos instruccionales y otros "facilitadores" pueden ayudar a los instructores a enfocarse en las cuestiones importantes y los "diseños ideales", para luego adaptarlos a su entorno local. En esta guía para el diseño de programas, quienes realizan el plan académico identifican metas institucionales generales (tales como las competencias de los estudiantes que deben lograr durante el programa), así como metas de curso más específicas y objetivos unidad por unidad. Luego recopilan la información, incluyendo datos sobre las características de sus estudiantes (historia, habilidades, y prioridades), las prioridades educativas de la institución o programa, y los requerimientos del campo (por ejemplo, los requisitos académicos establecidos por las agencias de acreditación). El proceso de diseño curricular extendido de Diamond solicita a los miembros del profesorado tener en cuenta los tipos de influencias institucionales, departamentales y externas que identificamos en el modelo del plan académico.

El abordaje de Diamond está basado en equipos. Los profesores son los expertos en contenido, representando las principales áreas académicas pertinentes en un programa. Un equipo idealmente incluirá expertos en diseño instruccional, tecnología, y evaluación, así como el facilitador que asistirá el proceso de diseño. Este facilitador del proceso puede ser un instructor de otro campo (para maximizar su habilidad de chequear las funciones y sugerir alternativas) o miembro del equipo de una unidad de apoyo académico que asiste a los instructores en su enseñanza. Diamond recomienda que el facilitador, ya sea del profesorado o de un equipo de apoyo, tenga experiencia en el proceso de diseño y entendimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje, la tecnología y la evaluación. El facilitador ayuda a los instructores a enfocarse en el contenido y la estructura mientras trabajan para garantizar que las asunciones son cuestionadas y que aproximaciones alternativas son examinadas. El facilitador, así como la información recopilada en el proceso de planeación sobre estudiantes, recursos, prioridades institucionales y el programa, pueden revelar que las limitaciones percibidas para un "diseño ideal" pueden ser más imaginadas que reales.

El rol del desarrollador instruccional es ayudar al instructor a pensar en nuevas formas para la estructura del programa, para el proceso de determinar los objetivos, y para la elección simultánea de las estrategias de evaluación que determinarán el éxito. En este abordaje, el proceso de diseño finaliza con la elección de las actividades instruccionales y la producción de materiales instruccionales que facilitarán el aprendizaje. Los instructores que han exitosamente completado este proceso habrán diagnosticado cuidadosamente las necesidades y actitudes de los estudiantes, habrán evaluado conscientemente la disponibilidad de los recursos y facilidades necesitados, y habrán

determinado cuánto apoyo administrativo recibirán para las nuevas actividades. Ellos han considerado direcciones futuras en su disciplina, incluido diagnóstico y nivelación para estudiantes con preparaciones inadecuadas, y habrán determinado criterios de evaluación claros. Muchos habrán desarrollado un conocimiento funcional sobre la investigación en enseñanza, aprendizaje, y evaluación para informar las decisiones sobre diseño de cursos.

En la medida en que los instructores conceptualizan los diseños académicos, una idea que necesita un énfasis especial a nivel del programa es la coherencia. Así como los mapas conceptuales pueden mostrar a los estudiantes como integrar ideas a través de los cursos, los mapas conceptuales del contenido del programa pueden revelar la visión del profesorado de un programa acerca de las conexiones que existen entre los cursos. Así como la secuenciación de ideas en un curso debe sintonizar a los estudiantes con las relaciones entre dichas ideas, la secuenciación de cursos en un programa sirve para ayudar a los estudiantes a conceptualizar sus áreas de estudio. El modelo de Diamond pretende producir un currículo cohesivo, comenzando con una declaración institucional de metas y finalizando con la evaluación de las habilidades de los estudiantes tanto antes como después de la graduación.

Si bien cada uno tiene excelentes calidades, los modelos que hemos discutido son bastante elaborados y pueden requerir considerable tiempo y recursos. Tal vez el marco más simple para el diseño de un programa sistemático es un conjunto de preguntas que los instructores pueden realizar en la medida en que crean un plan académico a nivel de programa. Hemos propuesto cuatro preguntas que los instructores encuentran difíciles de responder cuando trabajan en grupos, y por ende tienden a omitir:

- ¿Cuáles son nuestros propósitos específicos y objetivos de aprendizaje?
- ¿Cuál es la mejor secuencia para enseñar el contenido y/o habilidades identificadas?
- ¿Cuál es la relación entre los conceptos que se van a enseñar, y como están dichos conceptos relacionados con el entendimiento y la experiencia del estudiante?
- ¿Cuál es la mejor manera de evaluar el éxito del plan?

Diseño a nivel universitario

Estos métodos para incrementar la coherencia curricular pueden extenderse al plan académico para toda la universidad. Por ejemplo, los propósitos educativos institucionales y los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes sugieren formas para seleccionar y organizar el programa de educación general. También encontramos la clasificación de Posner (1974) del contenido curricular en dos dimensiones -lo común y la temporalidad- útiles en el diseño de programas que cruzan varias disciplinas como en el caso de la educación general.

Lo común se refiere a la semejanza de las unidades curriculares. Algunos pares de temas pueden no tener ninguna relación en su propósito o contenido, como lo es el estudio de la gramática española y de las pruebas geométricas. En cambio, algunas unidades curriculares involucran un único propósito o contenido repetidamente, tales como aprender el vocabulario del español o practicar un instrumento musical. Entre estos dos extremos existen pares de elementos que no son idénticos pero tampoco están completamente sin relación; más bien están relacionados en alguna forma identificable, tal como el estudio de la historia inglesa y el estudio de la literatura inglesa del mismo periodo; o el estudio de las clasificaciones taxonómicas de plantas y clasificaciones similares para animales. Entrás más cercana sea la relación, más alto será "lo común".

La temporalidad se refiere a la relación de las unidades curriculares en el tiempo. Por ejemplo, uno puede consecutivamente estudiar la historia de Estados Unidos de 1800 a 1865, y luego la historia de 1865 a 1900. Estos temas también pueden ser estudiados de manera concurrente, o su secuencia puede ser interrumpida por otras actividades. Mientras más cercanos sean los periodos de tiempo en los cuales se han estudiado, más alta será la temporalidad.

Posner afirma que un currículo en donde las unidades, cursos o programas están organizados con un alto grado de "lo común" y una alta temporalidad son currículos con una alta estructura. En contraste, en un currículo con estructura baja, los elementos tendrían poca relación en el tiempo y en su contenido. Las universidades con programas de educación general fragmentados permiten a los estudiantes tomar una serie de cursos no relacionados de acuerdo con sus propios marcos temporales; ningún intento se hace para vincular estos elementos. Las universidades con requerimientos de distribución limitada pueden tratar de incrementar ya sea lo común o la temporalidad, o ambos, en los patrones de estudio que los estudiantes eligen. Finalmente, las universidades con currículos nucleares deliberadamente diseñados pueden lograr un alto grado de lo común y una alta temporalidad. Al enfocar las discusiones sobre la educación general en estas cuestiones sobre lo común y la temporalidad es posible ayudar a los instructores a evitar debates ideológicos sobre la naturaleza y el ritmo del programa nuclear.

Un mecanismo para crear lo común es vincular los cursos de contenidos y los cursos de habilidades en los programas de educación evolutiva. Un curso de escritura evolutiva puede ser vinculado con un curso de educación general de tal forma que los ejercicios para mejorar la escritura puedan enfocar sus tareas en, por ejemplo, un curso de historia requerido. Los cursos agrupados proveen otro ejemplo de atención a lo común y a la temporalidad. En el Babson College (Massachusetts), donde se busca integrar los estudios liberales y profesionales, un programa de pregrado en administración simultáneamente propone cursos en leyes de comercio, historia, y contabilidad que tratarán ideas, periodos de tiempo o cuestiones que se traslapan. Otros modelos, tales como las comunidades de aprendizaje, con frecuencia requieren la integración sustancial del contenido entre los cursos. Los grupos de intereses comunes de estudiantes vinculan cursos alrededor de temas previos a la carrera, inscribiendo cortes de 20 a 25 estudiantes en los mismos cursos para proveerles un sistema de

apoyo en el primer año. Las comunidades de aprendizaje federadas conectan aún más los estudiantes avanzados en los cursos con un tema predominante. El modelo de estudios coordinados, que es la base para el currículo en el Evergreen State College, reemplaza cursos separados con un programa de cursos completamente integrados por el término de un semestre o un año académico.

El Alverno College (Wisconsin) ofrece un ejemplo instructivo de un diseño curricular sistemático a nivel de la Universidad. Comenzado en los años 1970 y continuando hasta el presente, los miembros del profesorado de Alverno han cuidadosa y reflexivamente abordado la tarea de desarrollar y mejorar su currículo, el cual está enfocado en la evaluación comprensiva de los resultados de aprendizaje clave de los estudiantes. La experiencia extensa de Alverno en el desarrollo y renovación del currículo a nivel universitario demuestra que el proceso depende de -y puede ayudar a construir- un clima institucional positivo y un sentido de comunidad académica.

Así como hay pocas fuentes de información que describan la creación de planes académicos a nivel universitario, pocos marcos están disponibles para hacer un diseño a nivel universitario más sistemático. Con modificaciones, algunas de las sugerencias que hemos provisto para la planeación de programas pueden aplicarse al currículo universitario. El foco en los resultados de aprendizaje del estudiante en todos los modelos de diseño que hemos examinado sigue siendo un elemento importante en el diseño curricular a nivel universitario, y las dimensiones de lo común y la temporalidad son útiles al pensar la secuencia. El desarrollo del currículo ideal, tal como lo recomienda Diamond, puede ayudar a las instituciones o unidades departamentales a examinar alternativas y desarrollar planes realistas basados en las restricciones existentes. Discutiremos los procesos recomendados para el cambio que pueden llevar a lograr estos resultados en el capítulo 10.

Compartiendo la responsabilidad por el diseño curricular

Ya sea que trabajen solos o en grupos para crear planes académicos -a nivel del curso, programa, o universidades- los profesores tienden a pensar primero sobre sus campos académicos. En la medida en que nos movemos del nivel del curso, donde los miembros del profesorado típicamente trabajan solos, a los niveles del programa y de la universidades, donde los profesores deben trabajar unidos, las diferencias en las creencias educativas emergen, las dinámicas grupales se vuelven más importantes, y las preocupaciones pragmáticas se vuelven más potentes. En la medida en que los programas y las instituciones persiguen mejoras educativas, una participación balanceada de expertos en la planeación de cursos y programas es seguramente provechosa. Un proceso efectivo puede incluir una mayor participación de diferentes individuos que son reconocidos por su conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes, el diseño instruccional, y la evaluación. El reconocimiento de la contribución que estos expertos tienen para ofrecer abriría una variada y extensa literatura relevante sobre la planeación curricular a los administradores del currículo. En el capítulo seis sugerimos que enfocarse en el aprendizaje y en el estudiante, así como en el campo académico, aumenta las posibilidades de lograr un éxito mayor.

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 115-143.