

Bases para un Modelo de Articulación Curricular en la Escuela de Educación, en el Contexto del Currículum Mayor

Cristián Venegas Traverso
Universidad Mayor, Chile
Cristian.venegas@umayor.cl

Resumen

El artículo tiene por objeto central exponer las bases teóricas y contextuales para la construcción de un modelo de articulación curricular que permita la integración de los aprendizajes, y que responda a las características del currículum de la Universidad Mayor [CMY] y de los planes de estudio de la Escuela de Educación. La literatura establece que la necesidad de articular o integrar curricularmente obedece a la formación por competencias profesionales en la educación superior; y reconoce la presencia de distintos niveles y modalidades de articulación curricular. El modelo propuesto propone cinco modalidades posibles de ser combinadas: asignaturas articuladas, unidades y contenidos, metodologías, evaluaciones, y bibliografías. Al cierre, se reflexiona sobre los desafíos de la articulación curricular: el origen de los planes de estudio que no necesariamente propenden a la articulación y las relaciones entre quienes deben diseñarla e implementarla.

Palabras claves

Articulación curricular, integración curricular, planes de estudio, currículum por competencias.

1. Antecedentes contextuales

De acuerdo a su declaración oficial, el Modelo Educativo de la Universidad Mayor se implementa a través de una propuesta curricular particular denominada *Currículum Mayor* (CMY), el que orienta la enseñanza de todas las carreras y programas especiales de la institución.

El CMY adscribe a la *formación de competencias profesionales* y se aplica en cada plan de estudio a través de una organización curricular que involucra *Bloques Curriculares* y *Áreas de*

Formación, las que, a su vez, conducen a progresivas evaluaciones de competencias de los estudiantes². Estas, al aplicarse a una carrera específica permiten configurar su perfil de egreso³, y con ello asegurar que el profesional resultante del CMY se distinguirá claramente de profesionales formados en otros planteles.

Particularmente, la Escuela de Educación, sus carreras y sus planes de estudio se ajustan institucionalmente al desarrollo de un proyecto educativo y curricular basado en la *formación de competencias profesionales*, atendiendo a los actuales paradigmas de la educación superior en Chile y el mundo. Consecuentemente, se ha asumido gran parte de las características de este enfoque curricular, tendientes a favorecer la flexibilidad curricular en los planes de estudio y la integración de conocimientos, habilidades y actitudes entre las diversas áreas de formación, bloques curriculares, asignaturas y otros; con el fin de superar la visión del plan de estudio como “una simple agregación de asignaturas” (Universidad Mayor, 2014, p.53), fragmentando el aprendizaje.

2. Antecedentes teóricos

La Articulación Curricular (AC) y la Integración Curricular (IC) se encuadran en una atmósfera en que el desarrollo de competencias profesionales es un aspecto formativo central. En términos generales una *competencia* se entiende como la capacidad de movilizar recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes) y externos (entorno de su área de desempeño) para solucionar problemas en diversos contextos (Universidad Mayor, 2016). Bajo esta lógica, el aprendizaje alcanzado se encontraría en un modo menos “estático” respecto de otros enfoques curriculares, es decir, se enseña bajo la pretensión que el aprendizaje se movilice y se use integradamente y en contextos reales.

Pues bien, el desarrollo de un currículum para la *formación de competencias profesionales* impacta directamente, por un lado, en la manera en que se comprenden las finalidades educativas y, por otro, en cómo se organiza el currículum para su logro.

Primeramente, la idea máxima que sostiene la formación profesional tradicional radica en el cumplimiento de una malla curricular compuesta por asignaturas más o menos atingentes,

² Según el CMY, los Bloques Curriculares corresponden a las etapas del plan de estudio: *Inicial, Disciplinar y Profesional*. Por su parte, las Áreas de Formación corresponden al “espacio curricular, donde se selecciona, organiza contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en función del desarrollo de capacidades identificadas en las distintas áreas de competencia del perfil de egreso” (Universidad Mayor, 2016, p.7). Las áreas son: *Formación Básica, Formación Específica, Formación General y Formación en Gestión*.

³ El perfil de egreso de cada carrera se conforma por *competencias genéricas y competencias específicas*.

buscando fundamentalmente la apropiación de determinados contenidos. Se desconoce mayormente el concepto *perfil de egreso* (o bien, no se reconoce) y al cierre de la formación se espera que el estudiante sepa lo definido por su disciplina científica y por lo que su docente experto ha pretendido enseñar (Abarca, 2010). Así, gran parte de la atención de los procesos educativos se hallan centrados en el “saber”, llevando incluso a confundirse la finalidad educativa con sus medios: aprender un contenido es igual a reproducirlo de la misma manera en que fue enseñado.

De modo contrario al enciclopedismo que centraba todo en el saber (Vidal, Salas, Fernández y García, 2016), el enfoque de *formación de competencias profesionales* requiere que todos los elementos formativos (plan de estudio, mallas curriculares, asignaturas, contenidos, bloques, áreas, etc.) estén al servicio de las competencias definidas en los perfiles de egreso de cada carrera (Vidal et al., 2016; Benatuil y Laurito, 2014; Barra y Mora, 2013), involucrando la integración tanto entre las diversas disciplinas, como entre teoría y práctica. A decir de Tejada y Ruiz (2016) y de López (2011), una *competencia* no puede lograrse solo en una disciplina o en un curso, sino al contrario, esta se desarrolla desde variados campos que se asocian, potenciándose a medida que se avanza en la trayectoria formativa.

Por otro lado, la implementación de un enfoque para la *formación de competencias profesionales* involucra también la disminución de contenidos y una economía de unidades temáticas que se estiman innecesarias para el logro de determinado perfil de egreso (López, 2011); en este sentido, se aplica la idea de favorecer la profundidad curricular por sobre su amplitud. No obstante, es debido establecer que la *formación de competencias profesionales* en ningún caso desestimaría la importancia de los conocimientos, por el contrario, su pretensión estaría en darle utilidad al saber (información, hechos, datos, etcétera) dentro de un contexto, evitando su enseñanza solo para la acumulación conceptual (Benatuil y Laurito, 2014). A mayor abundamiento, Perrenoud (2008) plantea que dicho “detrimento de los saberes (...) es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes” (p.02). Al respecto, complementa Zabalza (2012, p.27) que “durante mucho tiempo se ha mantenido el estereotipo de que los estudios universitarios eran excesivamente teóricos y memorísticos, que estaban alejados de los problemas que los futuros profesionales deberían afrontar, que concluir una carrera era algo muy diferente a saber hacer algo eficaz en el mundo laboral. Los nuevos enfoques formativos basados en competencias tratan de volver a equilibrar este doble componente (teoría y práctica) de la formación”.

Sin embargo, el camino de una formación profesional que involucre el desarrollo de competencias, es decir, que movilice la integración de aprendizajes y saberes, no ha sido sin sobresaltos. La inercia de la desintegración curricular es permanente, pues el currículum educativo no se agota en el mero planteamiento de fines, sino que se juega buena parte de su éxito en su desarrollo (Grundy, 1998; Haas, Molina, Bravo & Manghi, 2016; Venegas, 2021).

Al respecto, Hawes y Rojas (2012) concuerdan con lo siguiente: “Una de las fuentes de crítica de las actuales propuestas curriculares se basa en la constatación del carácter fraccionario y fraccionado de las propuestas formativas. El currículum está constituido por una serie de unidades temáticas, con objetivos y propósitos formativos generalmente limitados a la propia disciplina más que a la profesión” (p.56), esto es, existe un enfoque centrado en el dominio unos saberes centrales de la disciplina, más que su aplicación integrada en la profesión repercutiendo en la calidad de esta última. Asimismo, los autores analizan esta fuerte división entre los componentes de la formación profesional desde la teoría del *Currículum Código Integrado* de Bernstein, señalando que comúnmente en el currículum universitario existen evidentes límites y separaciones entre las disciplinas enseñadas.⁴ Dado esto, Hawes y Rojas (2012) plantean como alternativa la construcción de un “currículum integrado”, de clasificación débil, en que las materias o contenidos estén estrechamente relacionados.

Así también, la urgencia de un currículo que aspire a la integración se justifica en las actuales necesidades de la Sociedad del Conocimiento, tales como: “Las diversas demandas económicas (globalización, competitividad de los mercados), epistemológicas (ruptura de las fronteras disciplinarias), tecnológicas (nuevas formas de organizar y difundir el conocimiento), políticas (democratización de la sociedad) y sociales (búsqueda de una educación equitativa y de calidad) a las que debe responder la educación terciaria” (Gaete y Morales, 2011, p.56).

Resulta evidente el requerimiento imperativo de una formación profesional que ponga a las diversas disciplinas y saberes a disposición de los problemas y las necesidades sociales, para que a través de su práctica se aporte a la superación de estas, desde un escenario educativo articulado e integrado. Las disciplinas, esto es, construcciones humanas generadas para comprender la realidad, ofrecen distintas miradas para el tratamiento de problemas

⁴ Ahora bien, siguiendo a Bernstein (1985) se puede establecer que un currículum altamente clasificado repercute en una mayor o menor “estima social” sobre ciertas materias, asignaturas y carreras, que finalmente se expresan en una “división social del trabajo”.

globales, debiendo actuar organizadamente para que no se entorpezcan o sean contraproducentes.

En este escenario, emergen dos conceptos curriculares de vitales para todo lo indicado hasta ahora: *Articulación Curricular* e *Integración Curricular*. Si bien los conceptos de *Articulación* e *Integración* son estimados por Zabalza –prácticamente- como equivalentes, la visión de Hawes y Rojas (2012) ofrece matices. Para estos, la *Integración* corresponde a un “propósito estratégico de parte de los gestores del currículum”, y la *Articulación* a una “expresión operacional” de la *Integración*, lo que significa que cada una responde a jerarquías distintas en cuanto a aplicación. Por su parte, para Illán (1999, citado por Mendoza, 2016) la *Integración* responde a “una modalidad de diseño del currículum, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro” (p. 32).

No obstante, lo anterior, se optará de aquí en adelante por hablar de *Articulación Curricular* (AC), a fin de simplificar el uso de conceptos e igualmente para evitar la confusión con el término *Integración* utilizado en contextos de educación especial, y también por la proliferación de usos de ambos conceptos en distintos espacios.

Dicho lo anterior, Garzón y Gómez (2010, p. 93) describen en particular a la *Articulación Curricular* como “un código que permite expresar diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, entre sujetos, entre sujeto y objeto, entre conceptos, entre procedimientos, entre procesos, entre dos dudas (...) Articular está más en la línea de que los esfuerzos colaborativos bien pensados producen siempre mejores resultados que los esfuerzos aislados”. Lo que en la cita preside es un sentido de asociación organizada (“esfuerzos bien pensados”) de sujetos, objetos y contextos educativos, en mayor o menor grado sobre la base de puntos de acuerdo. Para la ejecución de dichos puntos de acuerdo se requiere de un currículum/plan de estudio flexible y abierto para expresar las “diversas formas y estilos” de articulación. En síntesis, sin flexibilidad es muy difícil contar con una articulación concreta.

No obstante, la existencia de una “flexibilidad curricular” más vinculada con lo administrativo y sistémico de la AC⁵, es adecuado profundizar en una perspectiva más integral de esta, una visión fundamentalmente curricular y pedagógica que supere su funcionalidad administrativa para la movilidad estudiantil entre distintos planes de estudio, por ejemplo. En efecto, la AC debe plantearse esencialmente como un proyecto formativo, con un fundamento de base, el que implica, a decir de Zabalza (2012), “basarse en unas ideas que le den fundamento (sobre qué es la educación superior, sobre el tipo de actividades que se pueden realizar con los estudiantes, sobre cuestiones de organización de espacios y recursos, etc.) y (que) debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará”(p.20).

De esto se puede interpretar que la AC debe operar bajo una finalidad educativa y un contexto preciso. La necesidad de articular y su satisfacción requiere de una profunda reflexión y justificación, ajeno al interés activista de “articular por articular”, por la exigencia institucional o la simple voluntad. La AC requeriría de profundidad en su diseño y desarrollo, porque, finalmente, lo que se busca generar es generar una modificación paradigmática de una cultura académica y curricular desintegrada, y no solo programática o estética.

Consecuentemente, dicha “modificación cultural” para una articulación concreta no puede pasar de “cero a cien”; requiere de un camino con progresivos grados de ejecución. Harden (citado por Zabalza, 2012) presentó una *Escalera de Integración*, descrita en once niveles, desde currículos altamente separados hasta planteamientos transdisciplinares. Cada nivel, del más atomizado al más integrado, se expone a continuación:

- ✓ Nivel 1. Aislamiento: Las asignaturas organizan su enseñanza sin considerar el desarrollo de sus similares. Cada una define su profundidad, secuencia y progresión.

⁵ Esta perspectiva “administrativa” responde al desarrollo de la autonomía del estudiante mediante la elección de uno u otro programa, antes o durante su formación. Es decir, la AC serían “acuerdos o mecanismos institucionales que reconocen los conocimientos y/o competencias previas, tanto desde el mismo sistema de educación superior como desde la educación media y el mercado laboral” (Domínguez, Fariás, Torre, Santander y Díaz (2014, p.01). En esto, la AC tiene una mera función instrumental para la convalidación y coincidencia entre programas e instituciones –atendiendo a competencias requeridas y previas-, para generar un espacio curricular común por el cual el estudiante pueda transitar. Esto se promueve al expresar que la AC es una “sintonización eficaz y coherente entre dos o más planes de estudio, de manera que mantienen entre sí algún movimiento o flexibilidad relativa, permitiendo salidas intermedias, múltiples vías de ingreso, movilidad horizontal vertical entre programas del mismo o diferente nivel formativo. Para que esto pueda ocurrir es necesario que los planes de estudio de los niveles o carreras que pretenden articularse se diseñen en conjunto como un todo coherente” (Gaete y Morales (2011, pp.56-57). En suma, aquí se piensa en la AC como una herramienta absolutamente técnica para la movilidad y flexibilidad del estudiante, que, sin duda, puede llegar al límite innecesario de homogenizar la formación profesional.

- ✓ Nivel 2. Conocimiento: Las asignaturas “saben” lo que se realiza en otras. A partir de este conocimiento -aunque no necesariamente- se puede ajustar la planificación propia para evitar conflictos o dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, si es que se tocan los mismos temas.
- ✓ Nivel 3. Armonización: Las asignaturas y sus responsables consultan a sus pares para “perfilar” su “propuesta curricular”. Para la armonización es aconsejable que dicha interacción sea mediada por algún responsable que coordine la adaptación entre los programas de asignatura, para facilitar el logro de los objetivos educativos. No obstante, las unidades y contenidos siguen aplicándose en forma particular en cada asignatura, aunque en los programas se incluyen “posibles puntos de contacto entre los contenidos y operaciones que se trabajan en unas y las que se trabajan en otras. Es decir, comienzan a visibilizarse las redes existentes entre las diversas disciplinas” (Zabalza, 2012, p.30).
- ✓ Nivel 4. Inclusión: Las asignaturas integran en sus programas competencias y contenidos de otros programas y disciplinas, pretendiendo que los estudiantes vayan aplicando contenidos y competencias comunes, según diversos contextos.
De acuerdo con Zabalza, es en este escenario en donde el currículum se mueve en competencias genéricas y contenidos transversales, aunque las asignaturas sigan trabajando en forma atomizada.
- ✓ Nivel 5. Coordinación Temporal: Se hacen coincidir temporalmente contenidos de sus asignaturas, que resulten similares o que se relacionen, a fin de que los estudiantes puedan complementar lo que aprenden.
- ✓ Nivel 6. Enseñanza Compartida: Se fusionan las temáticas total o parcialmente, para generar un programa o planificación común. Regularmente atiende a solo dos contenidos integrados por razones de cobertura. Es un nivel de integración más fuerte que todos los anteriores.
- ✓ Nivel 7. Correlación: Los contenidos deben aplicarse en cada asignatura en particular, para que en una segunda etapa se analicen desde perspectivas diferentes en un espacio (conceptual y físico) interdisciplinar.
Este nivel de integración requiere de un alto compromiso y trabajo de los docentes para planificar y actuar en el ámbito que han definido como común.
- ✓ Nivel 8. Programas Complementarios: Las asignaturas y disciplinas conviven con “otras estructuras interdisciplinarias o módulos temáticos que poseen tanta o más relevancia en los programas que las propias disciplinas” (Zabalza, 2012, p.31). Los contenidos trabajados suelen ser amplios para que sean resueltos desde diversas disciplinas.
- ✓ Nivel 9. Integración Multidisciplinar: La clasificación entre las disciplinas es débil (de aquí a los siguientes niveles), y priman los conocimientos sin mayores categorías. En

este caso, diversas disciplinas se trabajan en un solo programa “y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor y/o a saber tomar las decisiones adecuadas” (Zabalza, 2012, p.31).

- ✓ Nivel 10. Integración Interdisciplinar: Responde a un programa integrado en que no se vislumbran las disciplinas en particular. Casi no hay una perspectiva disciplinar. La atención del programa se centra en una temática determinada, por ejemplo, dice Zabalza (2012, p.31), en “‘la mujer embarazada’; ‘el fracaso escolar’; ‘los suicidios’; ‘la problemática de la pesca’; ‘la equidad’; ‘la gripe porcina’”.
- ✓ Nivel 11. Integración Interdisciplinar: La idea de disciplina se pierde, como también las temáticas asociadas fundamentalmente a algunas de ellas⁶.

En suma, la *Escalera de Integración* permite visualizar y aumentar las posibilidades de AC, además de identificar el nivel de integración en que un plan de estudio se encuentra y cómo puede ir avanzando en complejidad.

Sin embargo, pueden surgir múltiples conflictos durante ese avance, fundamentalmente en lo referido a su aplicación concreta en el aula. Al respecto, Fernández (2013) sugiere:

- I. Comprensión de la AC como un proceso en construcción permanente y, por consiguiente, en constante evaluación y ajuste, y
- II. Desarrollo de una práctica colectiva que cuente con la iniciativa y responsabilidad total de la institución, la instalación de una cultura académica colaborativa, y la disposición oficial de tiempo, recursos y espacios para la participación de los directivos y los docentes.

A esta altura, ya introducidas algunas variables teóricas, es esencial reconocer las disposiciones del Modelo Educativo de la Universidad Mayor sobre la AC.

Oficialmente, el *Currículum Mayor* la define como “la forma en que se organizan los diversos componentes del currículum, en actividades que favorecen la integración de los aprendizajes para un tránsito fluido entre distintos tramos o trayectorias curriculares, (... el) que se puede realizar como integración horizontal y vertical” (Universidad Mayor, 2014, pp. 52-53). Para esto se promueven procesos de articulación que involucran *Bloques Curriculares*, *Áreas de Formación*, certificaciones, carreras, entre otros, los que implican una cultura de AC ya asumida en la institución.

⁶ Zabalza (2012, p.31) expresa que en esta etapa “los grandes problemas de la vida y/o de las profesiones se convierten en el contenido de la formación. El conocimiento no se sitúa en el ámbito de las disciplinas sino en el de la vida real. Son los aprendizajes de inmersión, cuando los estudiantes entran en un hospital, en una oficina, en una escuela. En la vida real de las profesiones no existen las disciplinas”.

Respecto a la AC en un plan de estudio en particular, es debido “vincular asignaturas concurrentes que faciliten la integración de aprendizajes (... enfocándose) en la declaración de los Resultados de Aprendizaje (RdeA) de las asignaturas de la Articulación Curricular” (Universidad Mayor, 2014, p.36). En la misma línea, el CMY plantea que es preciso “desarrollar en los equipos directivos una orientación hacia la flexibilidad para vincular asignaturas concurrentes (... y) explicitar todos los Resultados de Aprendizaje de las asignaturas involucradas en la AC, en cada momento de la trayectoria curricular ya sea semestre o año (eje vertical), para establecer coordinación entre ellas, evitando repeticiones, evaluaciones excesivas y redundantes y facilitar sinergias virtuosas” (Universidad Mayor, 2014, p.53).

De esta forma, en el contexto del CMY, al menos en el contexto de la AC en un plan de estudio, se asume a los Resultados de Aprendizaje⁷ como el elemento central, irremplazable y vínculo mínimo que sustenta toda AC. En consecuencia, la ejecución de una actividad de aprendizaje o de evaluación entre asignaturas, sin relación entre los Resultados de Aprendizaje ofrece únicamente la pretensión de una AC, mas no la integración de aprendizajes, ni tampoco una rotura real de la división entre contenidos, asignaturas y disciplinas.

3. Posibilidades de Articulación Curricular en un plan de estudio

Volviendo al plano teórico, a decir de Garzón y Gómez (2010) una AC debe comprenderse como la expresión de “las diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, entre sujetos, entre sujeto y objeto, entre conceptos, entre procedimientos, entre procesos, entre dos dudas...” (p.93). Las posibilidades operativas para articular curricularmente son amplias, necesitando ampliar la mirada y no circunscribir la AC exclusivamente al desarrollo de actividades de aprendizaje comunes o a la aplicación conjunta de instrumentos de evaluación.

En este contexto, Hawes y Rojas (2012) identifican cuatro modos de ejecución de la *Integración-Articulación Curricular*⁸, a saber:

⁷ Los *Resultados de Aprendizaje* (RdeA) se definen como aquellas “declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, s.f., p.12). Los RdeA expresan e identifican desempeños observables al finalizar una asignatura.

⁸ Hawes y Rojas utilizan diferenciadamente ambos conceptos. Cabe recordar que para estos autores, la *Integración* obedece a un propósito estratégico que se logra a través de la *Articulación*. Para efectos de este trabajo, se ha optado por el concepto “Articulación” únicamente por economía del lenguaje.

I. Integración General

Se observa cuando “los diferentes componentes del plan de formación (genéricamente denominados “cursos”) se orientan cada uno y en su conjunto al perfil de egreso declarado para la carrera” (Hawes y Rojas, 2012, p. 65). En este caso, se plantea que la integración se produce en el sujeto formado al cumplir con el perfil de egreso declarado por la carrera, siempre que dicho perfil se encuentra apropiadamente construido y redactado.

II. Integración vertical o longitudinal

El proceso se realiza en función de las asignaturas “que preceden o suceden a un curso dado. Habitualmente se entiende que existe una relación de dependencia entre los diferentes niveles; así, quien no ha cursado Curso I no podrá hacerlo con Curso II, puesto que se asume que los saberes impartidos en Curso I son completamente necesarios para Curso II” (Hawes y Rojas, 2012, p.66).

En un primer momento, es lo que se puede conocer como “asignatura prerrequisito”, al menos formalmente. Para concretar esta modalidad se requiere “conocer los propósitos formativos de cursos que anteceden y evaluar cómo éstos contribuyen al propio. Igualmente, conocer los propósitos formativos de cursos que vienen después en la secuencia, y considerar cuál es la contribución que el curso propio hará a aquéllos” (Hawes y Rojas, 2012, p.66).

Para operacionalizar lo anterior, los autores proponen: “Revisar los formatos de evaluación de salida (exámenes, por ejemplo) y sus insistencias, lo que proporcionará evidencia respecto de cuáles son los focos de atención e insistencia en la enseñanza del curso anterior (...). Producir las propias evaluaciones finales teniendo en cuenta no sólo los logros esperados, sino que su selección debe aportar al o a los cursos que se supone vienen posteriormente y de los cuales el presente es un requisito (...). Instalar conversaciones con los docentes de los cursos asociados, en orden a afinar los enfoques, eliminar dualidades, convenir aproximaciones a las materias, concordar en los modelos evaluativos, negociar significaciones de la escala de calificaciones, entre otras” (Hawes y Rojas, 2012, p.66-67).

III. Integración Horizontal

Este mecanismo hace referencia a la estructuración existente entre dos o más asignaturas del mismo semestre. Los autores plantean que su práctica es compleja, porque “habitualmente la mayor preocupación está puesta sobre líneas de formación que se desarrollan a lo largo de tiempo, sin mayor preocupación por las restantes” (Howes y Rojas, 2012, p.67-68). Los autores señalan que una forma de expresar esta

integración es a través de la generación de un “Módulo Integrador”, entre dos o más asignaturas, en las últimas semanas del semestre.

IV. Integración Interna

Corresponde a aquel que se concentra en la misma asignatura, por lo que se requiere “generar situaciones de aprendizaje que soliciten la movilización y articulación de saberes de diverso origen para dar cuenta de dichas situaciones. Este enfoque se asocia de manera clara con el modelo de Aprendizaje de Resolución de Problemas y Estudio de Casos. (...) Otra posibilidad, menos sofisticada que la anterior, es la que se produce cuando en un curso una unidad de aprendizaje (habitualmente la última) actúa como referente integrador para las demás. En ambos casos los problemas son diferentes, pero también se obtienen resultados integradores interesantes” (Howes y Rojas, 2012, p. 68).

Por otro lado, Mendoza (2016) esboza otras modalidades de *Integración-Articulación Curricular* en la formación profesional. Según el autor, la AC se puede realizar en función de un tema, de un proyecto, de una situación problema, de una actividad o de un tópico generador, los pueden surgir desde la selección de los propios estudiantes, de las necesidades institucionales, de los recursos con que se cuenta, de los bloques históricos y geográficos en donde se sitúan, etc.

En síntesis, todos los planteamientos anteriores permiten aumentar las posibilidades de una AC, es decir, de establecer vinculaciones entre diversas disciplinas varias para que el futuro profesor comprenda y actúe en la realidad en un sentido global e integrado.

4. Propuesta Modelo de Articulación Curricular

Atendiendo a los antecedentes teóricos previamente expresados, corresponde establecer ahora la manera en que la AC puede operacionalizarse concretamente al interior de los planes de estudio de cada carrera de la Escuela de Educación, sin detención en aspectos estructurales (bloques curriculares y áreas de formación), pues tales dimensiones ya fueron tratadas en el trabajo preciso de diseño de los planes de estudio.

El *Modelo de Articulación Curricular* (MAC) propuesto define a la *Articulación* como la estrategia de vinculación entre dos o más contenidos, metodologías, disciplinas o asignaturas de un plan de estudio, respecto de un elemento que se aprecie como común, y que en su ejecución permita el cumplimiento conjunto del perfil de egreso de la carrera

correspondiente, constituyéndose este último en el referente máximo de toda articulación⁹. En términos prácticos, como muestra, para el diseño de una AC entre dos asignaturas es necesario precaver la existencia de *coincidencia* en las competencias de perfil de egreso a las que cada una tributa, a la vez que sus Resultados de Aprendizaje sean igualmente *compatibles*. Esto último es fundamental, pues si no hay coincidencia ni compatibilidad, la AC carecería de sustento según la literatura.

En su especificidad, el MAC se implementa según cinco *modalidades*, con sus correspondientes *ejes articuladores* y *evidencias en la práctica* que facilitan el proceso de valuación de una AC en particular. Es posible que las cinco *modalidades* puedan ser posible de combinar, pudiendo establecer una articulación todavía más compleja.

a) Modalidad Asignaturas Articuladas

Esta modalidad comprende a todas las modalidades posteriores. Corresponde a la codependencia completa de dos o más asignaturas, con la finalidad de generar un producto (*eje articulador*) en conjunto. En este caso, la *evidencia de la práctica* –es decir, cómo se observa la articulación en la práctica- es el mismo producto común.

b) Modalidad Unidades y Contenidos Articulados

Se refiere a la organización de los saberes propios de las asignaturas intervinientes, estructurándose de tal modo que un mismo contenido, concepto, problema o información sea trabajado desde distintos puntos de vista, ya sea realizándose en el mismo semestre (*Horizontal*) o en un sentido de progresión en el plan de estudio (*Vertical*) a lo largo de los semestres.

En esta modalidad el *eje articulador* lo puede constituir un conocimiento, una habilidad o una problemática, en tanto, la *evidencia en la práctica* correspondería a los programas de las asignaturas y al tratamiento epistemológico que se le da últimamente en el aula, es decir, se relaciona con el grado de profundidad se le otorga a un conocimiento, con los ejemplos y preguntas utilizadas, la postura que debe asumir el docente, entre otras posibilidades.

c) Modalidad Metodologías Articuladas

Esta modalidad corresponde a la que tiende a asociarse mayormente a la AC en educación. No obstante, no siempre las actividades o metodologías que se ejecutan simultáneamente

⁹ Lo último, según lo que expresan Hawes y Rojas (2012).

entre las asignaturas se ajustan a la naturaleza de una AC¹⁰. Por ello, se insiste en lo esencial de la compatibilidad entre los RdeA de las asignaturas que realizan una actividad o utilizan un recurso en común. De forma contraria, la acción didáctica puede transformarse en *activismo*.

Al respecto, es importante recoger lo expresado por Mendoza (2016) en relación a la naturaleza de la acción didáctica articulada, al menos referida a las *actividades de integración*. “(Su) función esencial es llevar al estudiante a movilizar varios conocimientos que han sido objeto de aprendizajes separados. Se trata, entonces, de momentos de aprendizaje cuyo objetivo es llevar al educando a integrar los diferentes conocimientos adquiridos y a darles sentido” (p.67).

El *eje articulador* en esta modalidad se puede plantear como estrategia, metodología o actividad de aprendizaje, como recurso o material didáctico, y/o como el espacio didáctico (sala de clases, laboratorio de computación, aire libre, etcétera) u organización de aula (individual, en parejas, equipos, grupos, etc.). La *evidencia en la práctica* se expresa en el diseño didáctico (planificación) y en su aplicación en el aula.

d) Modalidad Evaluaciones Articuladas – Eventos Evaluativos Integrativos del Aprendizaje

Esta modalidad se expresa a través de un procedimiento ideado por la propia Universidad Mayor, denominado *Eventos Evaluativos Integrativos del Aprendizaje*. Este proceso comprende todas aquellas “situaciones evaluativas de integración, a las cuales tributan los resultados de aprendizaje de las asignaturas de un mismo semestre o de un mismo año, en una determinada carrera” (Universidad Mayor, 2014, p.64).

Según la Universidad, esta modalidad de articulación puede desarrollarse de las siguientes formas:

1. “Al interior de una asignatura que ha sido seleccionada como actividad curricular que integra resultados de aprendizaje, de algunas o todas las asignaturas del nivel (semestre) donde la calificación obtenida en el EEI debe ser considerada sólo para esa asignatura. (...)

¹⁰ En algunos casos se podría observar la presencia, en mayor medida, de una “economía didáctica”, en el sentido de que se decide realizar una actividad conjunta, para no tener que realizar dos por separado, “economizando” tiempo y recursos, no obstante, sin ningún diálogo entre los objetivos de la actividad y los Resultados de Aprendizaje de cada asignatura.

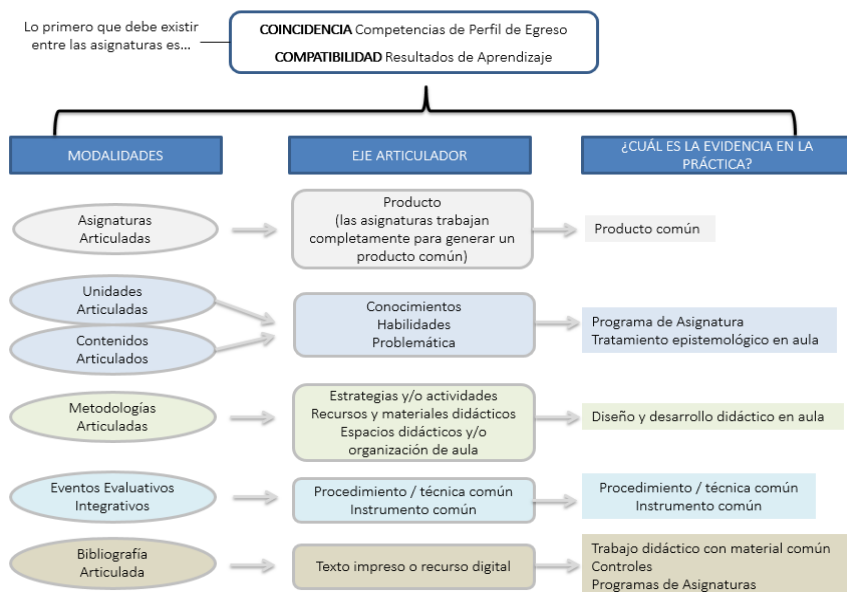
2. “En una situación evaluativa que se realiza a través de un proyecto, un portafolio, un estudio de caso, una resolución de problema y una investigación bibliográfica, entre otras, que integran resultados de aprendizaje de más de una asignatura, donde la calificación que obtenga el estudiante deberá ser considerada en todas las asignaturas que tributaron a esa situación evaluativa seleccionada” (Universidad Mayor, 2014, pp.64-65).

De acuerdo a lo anterior, tanto el *eje articulador* como la *evidencia en la práctica* corresponde al procedimiento, técnica y/o instrumento común.

e) Modalidad Bibliografía Articulada

La modalidad corresponde al uso compartido de un material didáctico (*eje articulador*), impreso, digital y audiovisual, el que puede ser abordado de distinta forma entre dos o más asignaturas del plan de estudio. La *evidencia en la práctica* de esta modalidad de articulación se observa en su utilización didáctica en aula, como texto o vídeo, para ser controlado en alguna evaluación y/o en su explicitación en cada programa de asignatura interviniente en la articulación.

FIGURA. Síntesis Modelo de Articulación Curricular



Fuente: Elaboración propia

4.1 Propuesta de Procedimiento AC asignaturas FP

Considerando los antecedentes publicados en los puntos anteriores, se levanta una propuesta para el desarrollo de AC en asignaturas de las carreras de la Escuela de Educación. En este contexto, la propuesta describe seis etapas de ejecución. Se plantea como principales responsables de cada AC a quienes tengan la responsabilidad de la articulación en cada carrera y a la Coordinación de Formación Pedagógica, siempre supervisados por Dirección de Escuela. No obstante, se asume como participación relevante de los docentes titulares de las asignaturas, quienes deben ser seguidamente asesorados por los responsables del AC, para su éxito.

Las etapas del procedimiento son las siguientes:

Etapa 1. Ajustes de Programas de Asignatura y Resultados de Aprendizaje

Etapa 2. Socialización de Programas de Asignatura

Etapa 3. Definición de Competencias a tributar

Etapa 4. Planificación de Articulación

Etapa 5. Aplicación de Articulación

Etapa 6. Evaluación de Articulación

En un post-análisis, lo propuesto se podría enmarcar entre los niveles de Armonización (III), Inclusión (IV) y Coordinación Temporal (V) de la ya descrita *Escalera de Integración* de Harden. Sin duda, representan niveles básicos de IC, no obstante, desde otro punto de vista pueden aceptar como la construcción de una base institucional que permita avanzar en procesos de integración más complejas, que requieren de una cultura curricular suficientemente enraizada.

Por último, se fundamenta la modalidad de AC por trayectoria semestral entre asignaturas (*Integración Vertical*), pues resulta lo suficientemente eficiente y directa para su instalación en la actual cultura curricular de la Escuela, y los próximos desafíos curriculares a nivel de institución.

4.2 Evaluación de la Articulación Curricular

Los planteamientos de Casanova (2007) señalan que la evaluación de cualquier proceso y producto educativo tenderá a ser más objetiva, confiable y válida, si esta supera la dicotomía cuantitativa/cualitativa y, también, si se considera la participación de más de un solo sujeto,

instrumento y procedimiento evaluador. En esta dirección, el autor establece que la valoración de un objeto educativo debe caracterizarse por la complementariedad entre número, dato cuantitativo, descripción e interpretación cualitativa, y a la vez, por un aumento de los sujetos evaluadores.

Consecuente a lo expresado por Casanova, el MAC propone la aplicación de un procedimiento de evaluación que implique la participación de todos los intervinientes (docentes, estudiantes y otros actores), en relación con los siguientes elementos:

- I. Identificación de los semestres, asignaturas, competencias de perfil de egreso coincidentes, resultados de aprendizaje compatibles y docentes responsables.
- II. Identificación de la modalidad, eje articulador y evidencia práctica de la AC.
- III. Descripción general de la AC.
- IV. Presentación de resultados cuantitativos de las evaluaciones de aprendizaje comprendidas por la AC, o en las que interviene, tanto directa como indirectamente¹¹.
- V. Presentación de resultados descriptivos y cualitativos asociados principalmente a las fortalezas observadas, aspectos por mejorar y. En este punto se pueden incorporar coevaluaciones y autoevaluaciones de los participantes.
- VI. Recomendaciones técnicas de una futura implementación, si es que existe viabilidad.

5. Reflexiones finales

La AC desafía a los planes de estudios, al menos, en dos líneas.

Por una parte, están el proceso de diseño del plan de estudio y la estructura curricular resultante, los que si no propenden en su origen a una integración de aprendizajes, complejizarán la aplicación de las diversas modalidades de articulación, o bien derechamente, se desarrollará una apenas una ilusión. Entonces, ¿qué hacer frente a un plan de estudio que en su origen no se orienta a la articulación? Habría que indagar en las oportunidades que otorga cada plan de estudio y sus asignaturas integrantes. Que un currículum no se diseñe de modo articulado, no implica que su desarrollo no pueda remontarlo, más aún si se acepta que docentes y estudiantes resignifican el currículum (Haas et al., 2016), así como quienes participan de la planificación de la enseñanza cuando no es el

¹¹ Corresponden a las evaluaciones sumativas en las que la AC interviene. Por ejemplo, la modalidad de *asignaturas articuladas* puede considerar los promedios de notas de cada asignatura, en tanto, la *bibliografía articulada* puede identificar las evaluaciones sumativas de la unidad y/o contenido vinculado.

profesorado mismo. En este marco, en la búsqueda de oportunidades para currículos con una naturaleza menos articulada, un modelo flexible como el que se proyecta en este artículo, puede ser utilidad, toda vez que promueve distintas modalidades y niveles de gestión, según sea posible.

Por otra parte, un desafío quizás aditivo a todo lo anterior, puede ser el más complejo de todos: la interacción entre quienes deben acordar, implementar y evaluar los procesos de AC. Este aspecto suele ser débilmente debatido respecto a su impacto en los procesos de articulación, dando a entender que lo curricular sería meramente técnico; sin embargo, las teorías críticas han sepultado tal pretensión (Grundy, 1998).

Como estableció Bernstein (1985), la interacción entre los sujetos en un contexto educativo queda presa de la naturaleza de la organización curricular de una institución. Descartada la relación docente-estudiante, la relación entre pares docentes o directivos será de una u otra forma, en la medida en que la clasificación del conocimiento a enseñar sea clasificada o sea integrada, y su enmarcamiento sea débil o sea fuerte. En otras palabras, las relaciones - verticales u horizontales- entre los sujetos dependerán de que tan separadas o articuladas/integradas estén sus disciplinas y que tanta jerarquía institucional le sea asignada a cada una de estas últimas. Una asignatura de “mayor importancia” respecto de otra asignatura, sin duda, derivará en un tipo de relación distinta entre pares docentes a la hora de llevar a la práctica una articulación, si es que la institución “cambia de idea” y adjudica más relevancia a la segunda. El asunto se vuelve más complejo cuando el alumnado advierte esta jerarquización y valora sus asignaturas de acuerdo a las señales que el plan de estudio y su desarrollo reporta. Como sea, el currículum condiciona la relación entre sus intervinientes, influyendo indirectamente en el éxito de los propios procesos de AC.

En suma, la AC debe pensarse no solo desde el punto de vista de su estructura, sino que además de las condiciones de su operacionalización en su diseño, desarrollo y evaluación, y de las relaciones entre quienes participan. Lo esencial de todo esto, no obstante, debería ser la capacidad para detectar las oportunidades curriculares -pudiendo ser mínimas- que otorga un plan de estudio para integrar aprendizajes en el estudiantado.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (s.f.). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados de Aprendizaje.*

[http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-
evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-
RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE](http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE)

Abarca, R. (2010). Necesidad del currículo por competencias. Pontificia Universidad Católica del Perú (Comp.), *Actas VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Necesidad%20del%20curriculo%20por%20competencias_AbarcaFernandez.pdf

Barra, A. y Mora, M. (2013). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-17. http://www.redalyc.org/pdf/447/Resumenes/Resumen_44729878006_1.pdf

Bernstein, B. (1985). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>

Benatuil, D. y Lautiro, M. (2014). "Algunas reflexiones a catorce de la implementación de los modelos de formación por competencias en educación superior". *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 169-187. http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art8.pdf

Casanova, M. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. La Muralla.

Domínguez, M., Farías, M., Torre, D., Santander, M., y Díaz, R. (2014). Articulación EMTP-ETNS y Reconocimiento de Aprendizajes Previos: ¿En qué estamos? Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación Universidad Católica de Chile (Comp.). *III Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. http://www.ciie2014.cl/?page=view_poster

Fernández, L. (2013). Articulación, propuestas y prácticas de formación: experiencias y desafíos en la enseñanza de la Arquitectura y el Diseño. Porta, L., Álvarez, Z., Branda, S., y Cañueto, G. (Comp.). *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/084.pdf>

Gaete, M. y Morales, R. (2011). Articulación del Sistema de Educación Superior en Chile: Posibilidades, tensiones y desafíos. *Revista Calidad de la Educación*, 35, 51-89.

<http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n35/art03.pdf>

Garzón, O. y Gómez, J. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 85-99.

<http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/566/367>

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.

Haas, V., Molina, E., Bravo, J. y Manghi, D. (2016). Contraste entre el Curriculum Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula: Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3), 367-397.

<https://bit.ly/3pU4WGI>

Hawes, G. y Rojas, A. M. (2012). Articulación e Integración en el Currículum de Formación Profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (número especial), 55-81.

http://red-u.net/redu/documentos/vol_10_extraordinario_completo.pdf

López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación de competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_12.pdf

Mendoza, D. (2016). *Currículo Integración y Contextualización de las Prácticas Profesionales de la Carrera de Odontología*. [Tesis para optar al grado de Magister Scientiarum en Educación mención Currículo, Universidad del Zulia].

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II, 1-8.

<http://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12175/13628>

Universidad Mayor. Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad (2014). *Documento Técnico de Apoyo a la Gestión Macro y Micro Curricular de los Procesos Académicos Críticos (PAC) en la UM.*

Universidad Mayor (2016). *Glosario de Términos de la Vicerrectoría de Pregrado para la Universidad Mayor.*

Venegas, C. (2021). Priorización curricular en pandemia: oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, 37, pp. 69-100.

<http://190.96.76.12/index.php/ForoEducativo/article/view/2855/2354>

Vidal, M., Salas, R., Fernández, B. y García, A. (2016). Educación Basada en Competencias. *Educación Médica Superior*, 30(1).

<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/801/335>

Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132166>