

# El estudio del currículo en los procesos de formación docente

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## *Studying the Curriculum in Teacher Training Processes*

## *L'étude du curriculum dans les processus de formation des enseignants*

Artículo recibido el 22 de mayo de 2013 y aceptado el 4 de noviembre de 2013

**HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA**

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Educación con énfasis en la enseñanza de la lectoescritura y matemáticas de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico: [hsanchezr@mail.unicundi.edu.co](mailto:hsanchezr@mail.unicundi.edu.co), [ticomythos@hotmail.com](mailto:ticomythos@hotmail.com)

### **Abstract**

Desde la reflexión y el análisis de la experiencia del estudio del currículo en los procesos de formación docente, el artículo problematiza la tendencia de pensar el currículo en la formación inicial del maestro como una acción de asimilación, repetición y aplicación de elementos externos. Por tanto, se propone el estudio del currículo en la educación superior desde una perspectiva investigativa donde el profesor en formación es quien crea, moldea y adapta el currículo a los retos de su contexto. Es así que se propone como eje del estudio curricular el enfoque socio formativo, ya que busca la formación humana integral y competente desde el reconocimiento de la complejidad e incertidumbre de la realidad cotidiana.

Palabras clave: currículo, formación docente, complejidad, investigación.

By means of reflecting and analyzing the experience of studying the curriculum in teacher training processes, this article raises questions regarding the tendency to conceive the curriculum in the early stages of teacher education as a mere action of assimilation, repetition, and application of external elements. Hence, a study of the curriculum at college-level education from an investigative perspective is proposed, so that the teachers-to-be are the ones who create, shape, and adapt the curriculum to their context needs. This is why the social-formative approach surfaces as an axis of the curricular study, given that it seeks competent and integral human education departing from recognizing the complexity and uncertainty of every-day reality.

Key words: curriculum, teacher training, complexity, research.

1. En el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, se presentan núcleos problematizadores de investigación en todos los semestres para reflexionar sobre experiencias pedagógicas y formular desde la investigación propuestas que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Por tanto, cada semestre cuenta con una hora de trabajo semanal junto a todo el equipo docente del nivel académico para apoyar el trabajo realizado en la materia denominada PPI (Práctica pedagógica investigativa). En sexto semestre, el PPI es “Diseño curricular en enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana” dirigido por la profesora Bianca Berdugo. El equipo de profesores de sexto semestre dirigidos por la profesora del PPI construyen una propuesta investigativa para ser trabajada en conjunto con los estudiantes. En este

Cet article problématise, de la réflexion et l'analyse de l'expérience d'étude du curriculum dans les processus de formation des enseignants, la tendance à penser le curriculum, dans la formation initiale de l'enseignant, comme un acte d'assimilation, répétition et application d'éléments externes. Ainsi, on propose l'étude du curriculum dans l'éducation supérieure à partir d'une perspective de recherche où le enseignant en formation est celui qui crée, modèle et adapte son curriculum aux défis de son contexte. Par conséquent, on propose l'approche socio-formative comme axe de cette étude, car on cherche la formation humaine intégrale et compétente à partir de la reconnaissance de la complexité et incertitude de la réalité quotidienne.

Mots clés: curriculum, formation des enseignants, complexité, recherche.

### Ésta era la situación...

El punto de partida de este escrito constituye la reflexión de las bases conceptuales del estudio del diseño curricular educativo en los procesos de formación docente, a partir de la experiencia en el curso “Diseño curricular” del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades de la Universidad de Cundinamarca<sup>1</sup>. Inicialmente en este curso, al igual que en distintos programas académicos en pedagogía, el currículo aparecía como un eje de reflexión importante que se estudiaba como un elemento externo. El estudiante participaba de la discusión sobre el currículo desde la teoría, la observación de quehaceres educativos ajenos y la lectura de currículos de su contexto. En algunos casos, los estudiantes alcanzaban a diseñar propuestas curriculares desde lo observado rápidamente, lo leído, lo exigido, en pocas palabras, desde lo externo que no ha sido vivido en carne propia. De cierta forma, el estudio del currículo en los programas académicos de formación docente se propone desde afuera y no desde adentro. En el objetivo por formar expertos con la capacidad de reflexionar y diseñar currículos, se deja por fuera al estudiante de la discusión curricular.

La pregunta por el qué, el cómo y el para qué del currículo se ha planteado desde las instituciones educativas, los maestros, los estudiantes, la teoría pedagógica, la cultura, entre otros; pero extrañamente dicha reflexión no se propone de manera puntual y precisa a los profesores en formación. Al respecto, señala Francisco Imberón (2010),

La formación inicial [de los maestros] se concretaba en una amalgama de conocimientos que, aunque trataban de elementos curriculares, lo hacían tan superficial y atomizados que era imposible extraer los elementos para su mejora. Y la formación permanente se reducía a unas especificaciones técnicas que no suministraban elementos de reflexión ni de cambio sino de asimilación y repetición. ¿Cuál era el motivo para que no se diseñara ni se impartiera una formación basada en el desarrollo del curriculum o, mejor dicho, en la capacidad del profesorado para adaptar, moldear, reflexionar e investigar el curriculum? (p. 589).

La respuesta a la anterior pregunta puede ser muy variada. Para la experiencia pedagógica que se propone en este escrito como eje de reflexión, se puede señalar que el estudio del currículo se había convertido en una experiencia, en palabras de Imbernón, de asimilación y repetición. Se proponía en clase el concepto de currículo, su historia, las propuestas actuales y se realizaban diseños preliminares que no mostraban una postura crítica sobre el tema. Los informes finales del curso se convirtieron en copias de propuestas leídas, que evidenciaban falta de inventiva y re-creación respecto al diseño curricular. Un círculo vicioso que parecía no cerrarse a pesar de la introducción de nuevos referentes teóricos, el cambio metodológico y la visita a lugares que exigían miradas llenas de asombro e incertidumbre. De cierta forma, el estudio del currículo se estaba proponiendo desde un marco científico positivista. Se proponían referentes teóricos y metodológicos, se estudiaba una situación y desde la perspectiva del experto que observa una situación, se realizaba una propuesta que nunca se llevaría a cabo. Una ruta de trabajo que imponía límites, sobrevaloraba concepciones desde la discusión teórica y convertía la reflexión curricular en tediosa, al presentar el currículo como una propuesta terminada y cerrada donde bastaba con repetir fórmulas y conceptos para su memorización.

Además de la ausencia de un estudiante con perfil de docente investigador (reemplazado por un estudiante receptor de información) y la repetición de un anticuado modelo positivista para el estudio del currículo, existía otro elemento que muchas veces no se tiene en cuenta: las representaciones sociales del estudiante respecto al currículo. Una representación social designa, desde la perspectiva de Moscovici, “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1985, p. 474). El saber del sentido común de los profesores en formación recurre en primer lugar a su experiencia académica en la escuela como estudiantes. Tal experiencia, en el caso colombiano, corresponde principalmente a la primera década del siglo XXI, por lo cual los actuales profesores en formación, de alguna u otra forma, llegan a la universidad con concepciones acerca de logros, estructura disciplinar, evaluaciones por desempeño, competencias, campos de pensamiento, entre otros elementos curriculares; producidas por sus experiencias como estudiantes en instituciones maleables a las legislaciones, administraciones e intereses de turno. Tales representaciones influyen considerablemente las concepciones y prácticas de los futuros profesores. Por tanto, la universidad debe proponerse como el lugar idóneo donde dichas representaciones deben ser puestas en discusión, a partir de la mirada epistémica de la especialización pedagógica.

Las anteriores reflexiones permitieron plantear que a pesar que existía un explícito interés por realizar una reflexión de avanzada respecto al diseño curricular, inconscientemente la práctica estaba dándole prioridad, en palabras de Sacristán (1996), a una “mentalidad burocratizada, con la intencionalidad de gestionar jerárquicamente las decisiones educativas” (p. 160). Después de este planteamiento, ya no resultaba extraño entender el por qué de la persistencia por parte de los profesores en formación en entender y diseñar currículos dentro de esquemas tradicionales, rígidos y descontextualizados. La formación pedagógica implica que el futuro profesor, en palabras de Elliot (1990), “no deba limitarse a consumir el currículum sino que debe intervenir

escrito se recogen ideas, reflexiones y propuestas producto del trabajo realizado en el PPI y el núcleo problematizador de sexto semestre del 2012-II y 2013-I.

sobre él. La formación debe coadyuvar a esa intervención y no a la mera reproducción” (p. 212). El profesor desde su formación inicial debe comprender su papel en el diseño curricular como un agente activo que lee, deconstruye, propone, actúa y vuelve a proponer; y no como un sujeto pasivo que repite y aplica. De forma sentenciosa lo recuerda un lema colgado en la pared durante el Humanities Project de L. Stenhouse: “no hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor” (cita recogida por Imbernón, 2010, p. 588).

### **¡Un nuevo punto de partida!**

Ante la situación señalada, se hacía necesario proponer un nuevo punto de partida en lo que concierne a la formación del profesorado en relación al estudio del diseño curricular. A pesar de las distintas perspectivas que existen sobre el diseño curricular, ninguna se puede constituir en una “camisa de fuerza” que se debe implementar. Más bien, el profesor debe asumir siempre una postura creativa del currículum desde sus creencias (lo que sabe), sus expectativas (lo que desea), la mirada del otro (perspectivas teóricas, sistematizaciones de experiencias, deseos de la sociedad) y su rol como docente investigador en una comunidad con características específicas. Por tanto, es posible pensar un nuevo enfoque a partir del binomio formación profesoral y diseño curricular, en palabras de Imbernón (2010),

El currículum ha de estar en manos del profesorado para moldearlo (...) entonces diseñar el currículum supondrá estructurar una acción que considera cómo es la situación concreta en la que se actúa, cómo se puede influir sobre ella sabiendo hacia dónde nos debemos mover (...) la formación intenta abandonar el concepto que establece que la formación consiste en la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado (normalmente orientados hacia arriba), e introduce los procesos que ayudan a plantearse los saberes y las experiencias que hay en la práctica curricular (...) La formación debe ayudar a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes cuando se actúa en la institución y en el aula y los esquemas teóricos que la sustentan (...) parte del protagonismo del profesorado, de ser sujetos de su formación. Y ello implica modificar los modelos y las metodologías de formación (p. 591).

En los procesos de formación de los futuros docentes, la reflexión sobre el diseño curricular no debe partir de la aplicación sistemática de una o varias teorías. Más bien, los profesores en formación deben convertirse en actores protagónicos en la discusión sobre el diseño curricular, para así empezar a reconocer la complejidad y retos que implica el estudio del currículo en la escuela actual. Desde la formación docente es necesario entender que el currículo se reflexiona, se piensa y se diseña desde la acción y no desde la aplicación teórica instrumental. J. Schawb, lo resalta de forma muy puntual:

El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas o idealizadas de las cosas reales. Pero un currículum en acción trata de cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ella. El currículum se entendería muy mal si las tratara como mera práctica de sus representaciones teóricas. Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas de currículum, se le debe suple-

mentar. La teoría requerirá de artes que la conduzcan a su aplicación: primeramente, artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias y, en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera (cita recogida por Gvirtz & Palamidessi, p. 18).

El estudio del diseño curricular en la formación docente debe partir desde la acción como condición necesaria para diseñar currículos auténticos acordes a las necesidades del contexto. Las perspectivas teóricas no pueden tomarse como algo que debe ser asimilado en un momento previo a la práctica o armazones que se “aplican” directamente en las situaciones educativas. Pensar el diseño del currículo implica la capacidad de entender que el docente puede generar perspectivas válidas del contexto en el que se encuentra inmerso, poniéndolas a dialogar con posturas teóricas y las distintas necesidades contextuales; produciendo propuestas acordes a la situación problemática observada. Tal punto de partida implica el reconocimiento que el docente en formación, desde el reconocimiento de su rol como profesor investigador en la acción pedagógica, puede crear diseños curriculares exitosos desde su conocimiento y experiencia. Claro está, que sé es consciente de los alcances que pueden tener las primeras propuestas curriculares en los procesos de formación. Los primeros pasos nunca serán los definitivos. Se trata de un momento inicial donde el futuro docente, en vez de asimilar y memorizar distintas teorías y propuestas, comprende el papel del currículo en las instituciones educativas. El objetivo en la reflexión del diseño curricular en la universidad, no corresponde a la memorización de conceptos y métodos, sino al reconocimiento del por qué y para qué del currículo en la escuela actual. Para tal fin es necesario que la formación del profesorado privilegie la reflexión del diseño curricular desde la acción, es decir, a partir de la investigación de los contextos educativos en diálogo con el saber establecido. El currículum se potencializa en la formación docente al reconocerse, no como un instrumento fijo y rígido, sino como una estrategia de acción que permite la reflexión del qué, el cómo y el para qué del quehacer educativo.

Desde esta perspectiva, se consideró que la pregunta por el estudio del diseño del currículo en la universidad necesitaba de un profesor en formación en acción. No se trataba de echar por la borda el trabajo conceptual producto de las reflexiones teóricas y la lectura crítica de los currículos actuales, sino de poner a dialogar dichas reflexiones con lo que el futuro profesor vivía en carne propia. De cierta forma, se trata de entender al estudiante como un investigador curricular desde el mismo momento de su formación, ya que no se considera necesario esperar un título universitario para iniciar dicha búsqueda. Por tanto, el diseño curricular en los procesos de formación, ya no se debe proponer desde una perspectiva netamente académica y esquemática, sino desde estrategias de acción que lleven al estudiante a iniciar una actitud investigativa de búsqueda, confrontación, crítica y, finalmente, invención del currículo; teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra inmerso y la reflexión teórica relevante producida hasta el momento.

## Buscando caminos: el estudio del diseño curricular en los procesos de formación docente desde un abordaje socioformativo

Pensar el currículo a partir de la acción investigativa implicaba el reconocimiento de factores fundamentales de la realidad: la multidimensionalidad, la incompreensión de lo nuevo y la reflexión epistémica ante la incertidumbre. Por tanto, la realidad, que antes en el estudio externo del diseño curricular se presentaba monótona y repetitiva, en la mirada del docente investigador se vuelve nueva, extraña y compleja. Tal cambio de perspectiva obligaba a replantear las bases conceptuales del pensamiento que le interesa al diseño curricular. En este punto la pregunta por el pensamiento complejo adquirió un papel fundamental. En apretadas líneas, la complejidad, desde la perspectiva de Edgar Morin (2000), constituye la empresa por recuperar “el asombro ante el milagro doble del conocimiento y del misterio (...) que aúna a la empresa humana en su aventura abierta hacia el descubrimiento de nosotros mismos, nuestros límites y nuestras posibilidades” (p. 1). El hecho de que este conjunto complejo no sea aprehensible en su totalidad (y aquí Morin cita a Adorno: “la totalidad es la no-verdad”), no justifica la deconstrucción del sujeto que termina en la nada. Más bien, la propuesta de Morin apunta a que la complejidad, entendida como el reconocimiento de la dificultad y la incapacidad para definir de manera simple el pensamiento, es el único camino que disipa “las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad a lo real, que revela las leyes que lo gobiernan” (p. 2). La teoría de la complejidad del francés es una teoría del conocimiento del mundo y el ser humano, pero no de la misma forma que el conocimiento técnico y racional. Por tanto, como señala el mismo Morin, primero que todo, es necesario suplir dos imaginarios acerca del concepto. Por un lado, no se trata de eliminar cualquier propuesta reduccionista en pro de una nueva alternativa, sino que se busca integrar todas las miradas especializadas en un sistema que busca el conocimiento de la complejidad. Y por otro, tampoco se trata de describir o explicar una totalidad. Complejidad no es igual a totalidad. Más bien, hay que reconocer

los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar, entre sí. Pascal había planteado, correctamente, que todas las cosas son «causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y que todas subsisten por un lazo natural e insensible que liga a las más alejadas y a las más diferentes». Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (p. 3).

La complejidad para Morin se entiende como un fenómeno cuantitativo de una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un conjunto infinito de unidades. Este “tejido fenoménico” lleva a que cambiemos la perspectiva que tenemos del mundo, o en palabras de Morin, a que el paradigma del pensamiento cambie completamente. Es necesario asumir que el mundo es complejo (Morin nos muestra como en la vida cotidiana la complejidad se hace evidente) y entender la nueva patología del conocimiento. La historia se ha cargado de acciones mutilantes producto de visiones reduccionistas y simples. Es necesario encarar la complejidad de un modo que no sea simplificado (p. 2) y sensibilizarse ante la incertidumbre y la necesidad del pensamiento complejo.



Morin precisa algunos elementos que le han permitido reflexionar sobre la complejidad (la cibernética, algunas novelas del siglo XIX y principios del XX) y categoriza elementos de lo que él llama el paradigma simple (él que pone orden en el universo, él que mutila, él de máquinas triviales) y el paradigma de la complejidad. La acción se convierte en la estrategia que nos permite acceder a la complejidad. Es una apuesta que abre las puertas del azar: “el dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto. Nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones, y nos impone la reflexión sobre la complejidad misma” (p. 14). El proyecto de Morin es impresionante. Podría parecer que parte de conceptos abstractos y filosóficos sin tener en cuenta la realidad concreta, o que simplemente no hace más que retomar los reclamos de la escuela humanista clásica, como han señalado algunos críticos. De ahí la importancia de retomar su voluminosa obra para reflexionar sobre las posibilidades y verdaderos alcances de su propuesta. Por tanto, no podemos cometer el error de pensar que la complejidad es la receta mágica que puede solucionarlo todo. Más bien, como concluye sentenciosamente Morin:

Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en el contemporaneísmo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente. Debemos saber que todo lo importante que sucede en la historia mundial o en nuestra vida es totalmente inesperado, porque continuamos actuando como si nada inesperado debiera suceder nunca. Sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo (p. 15-16).

La perspectiva del pensamiento complejo —el sacudir la pereza del espíritu— permite superar la perspectiva de formación del ser humano más allá del conocimiento intelectual y poner el énfasis en “los valores y el perfeccionamiento integral de la persona” (Morin, 2000). Desde esta perspectiva, el currículo adquiere una nueva tarea fundamental: la formación humana integral. Tal propósito en la teoría pedagógica, según Tobón (2010), se ha denominado el enfoque socioformativo, el cual comprende

un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido. Difiere de otros enfoques de competencias en que enfatiza en cómo cambiar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación acción, teniendo en cuenta la persona humana como un todo (p. 31).

La complejidad en este enfoque, señala Tobón (2010), no constituye lo complicado y extraño de la realidad, sino el reconocimiento de la relación sistemática de las partes del entorno. En otras palabras, el tejido de las partes implica actuar con ética para conservar y convivir

armónicamente con el todo dinámico-evolutivo (p. 32). La complejidad y la integralidad pueden pensarse como piedras fundamentales en el diseño curricular. Entonces, se trata que el profesor en formación, desde el reconocimiento de su papel activo en el estudio del currículo en comunidades específicas, problematice y reflexione el quehacer educativo desde “un modo de pensar complejo” (p. 32) y promueva con los integrantes de la comunidad educativa prácticas curriculares privilegiando un enfoque socioformativo que permita

la formación humana integral a través de un sólido proyecto ético de vida, el emprendimiento creativo y el aprendizaje de competencias fundamentales, y de esta forma, haya una contribución tanto a la consolidación de la institución, como a la realización personal, el fortalecimiento del tejido social, el aumento del desarrollo económico-empresarial, a la generación de cultura para la cohesión social, y al equilibrio y la sustentabilidad ambiental. En este sentido, el currículo no es sólo un espacio de formación para los estudiantes, sino también para toda la comunidad educativa en general, y una apuesta a la dinamización social para elevar la calidad de la vida (Tobón, 2010, p. 142).

El currículo desde el enfoque socioformativo permite el diálogo entre las expectativas de los integrantes de la comunidad educativa poniendo el énfasis en “favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico” (141). Tobón explica desde tres aspectos las características del currículo socioformativo: finalidades, principios y ejecución. Debido a que en este pequeño escrito el objetivo es presentar algunas bases conceptuales para pensar el estudio del diseño curricular en la formación de profesores, se remite al lector al capítulo IV del libro *Formación integral y competencias* de Sergio Tobón para conocer en profundidad el currículo socioformativo.



Figura 1. Características del currículo socioformativo (Tobón, 2010, p. 142)



## A modo de conclusión

El enfoque socioformativo permite proponer el diseño curricular como una ruta de investigación pedagógica permanente, que le permite al profesor en formación abordar el estudio del currículo desde la re-creación y no desde la instrumentalización mecánica de teorías o modelos ajenos al contexto. Las estrategias y contenidos que componen el currículo socioformativo se establecen desde la búsqueda por una formación integral que incorpora la complejidad y la incertidumbre, como búsqueda de lo inesperado y apropiado para la idiosincrasia de cada situación. Sin embargo, no se trata de que el estudio del diseño curricular pierda cualquier posibilidad de direccionamiento. Más bien, la investigación participativa permite que la reflexión propia experiencial del profesor en formación sea la que genere la necesidad de comprender el papel del currículo en la escuela. Investigación que necesita de una propuesta clara por parte del docente. A manera de presentación y sin querer salir de los objetivos de este escrito, en la experiencia mencionada en la UdeC, las anteriores preguntas y presupuestos teóricos propiciaron un espacio para el estudio del diseño curricular. La indagación inicial en la realidad educativa estuvo determinada por tres pasos: introducción (¿por qué?, diagnóstico, fundamentación), tema-descripción conceptual (¿qué?, ¿para qué?, objetivos de formación) y estrategia metodológica (¿cómo?, secuencia didáctica, ambientes y recursos, evaluación, ser-saber-hacer-convivir). Luego, se orientó el diseño curricular a partir de los estándares institucionales en diálogo con ejes temáticos para elaborar programas específicos desde los siguientes elementos: pregunta problematizadora, secuencia didáctica, competencias y saberes esenciales. En el siguiente cuadro se muestra la diagramación de los anteriores elementos nombrados a partir de un ejemplo:

**ESTÁNDAR: Reconozco en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia**

**EJE TEMÁTICO: El español en Colombia**

PREGUNTA

PROBLEMATIZADORA

¿Por qué hay personas que se expresan de manera diferente y no las entiendo?

SECUENCIA DIDÁCTICA

COMPETENCIAS

SABERES ESENCIALES

PROCESOS

Conceptualizo qué es lenguaje y habla

Presentación

Compresión

Participo en la presentación de relatos orales regionales

Práctica

Comprendo las diferencias dialectales de mi país

Transferencia

Reconocer características del uso del idioma español en Colombia...

Ser: (principios y valores)

Saber: (procesos de pensamiento)

Hacer: (Trabajo autónomo, en equipo)

Convivir: (valores de ciudadanía)

Figura 2. Ejemplo de propuesta para diseño curricular en secuencias didácticas.

En los trabajos realizados por los estudiantes de sexto semestre del primer periodo académico de 2013 del programa de Licenciatura de la UdeC se puede observar el desarrollo de esta propuesta, que si bien es cierto, necesita seguir siendo revisada y fundamentada, su mayor logro reside en que sus contenidos, metodologías y procesos evaluativos corresponden a una problemática real y precisa de una situación educativa. Además, constituye un punto de partida significativo para los profesores en formación que participaron en ella, ya que reconocieron que el currículo, no es una discusión de los teóricos, los autores de las políticas educativas o los directores de las instituciones; sino de los profesores. Como señala Imbernón (2010), la formación del profesorado debe tener como eje la investigación del currículum, ya que es el docente quien identifica las situaciones problema, recolecta la información, la analiza e interpreta y, finalmente, es él quien puede introducir los cambios necesarios (p. 597). La formación profesoral deja de ser una mera instrumentalización para convertirse en una experiencia viva llena de búsqueda de preguntas, problemas y respuestas. Desde esta perspectiva, el estudio del currículo en la universidad se puede convertir en un primer paso válido para que el futuro docente entienda su quehacer sin considerar ajena la cuestión curricular. Son numerosos los estudios y discursos pedagógicos que solicitan que sea el profesor quien asuma la dirección de la reflexión curricular en las instituciones, pero resulta paradójico encontrar que en la universidad la reflexión curricular comete los pecados que crítica. En algunos casos, la academia supone que es un análisis que el docente hará cuando reciba su titulación, a pesar del vacío producido por prácticas de estudio del diseño curricular verticales e instrumentales caracterizadas por la ausencia de una reflexión sistemática y rigurosa sobre el currículo. De cierta forma, la universidad debe ser líder en el estudio del diseño curricular y realizar propuestas viables para avanzar en el estudio entre currículo y los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## §

**Bibliografía**

- Elliot, J. (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Imbernón, F. (2010). "La formación del profesorado y el desarrollo del currículum", pp. 588-603, en: Sacristán, J. (Comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (1985). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: Sergei Moscovici (Comp.), *Psicología social*, Vol. II. Trad. David Rosenbaum. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Trad. Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa.
- Sacristán, J. (1996). "El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tobón, Sergio. (2010). *Formación integral y competencias* (3ra ed). Bogotá: ECOE ediciones.