

Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional *Reconstructing Higher Education Curriculum: the eternal institutional challenge*

Miguel A. ZabalzaBeraza
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Los procesos de integración curricular buscan establecer nexos entre las disciplinas tratando de generar una coreografía didáctica más acorde con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo y bien estructurado por parte de los estudiantes. Los modelos curriculares por yuxtaposición atomizan en exceso los procesos de aprendizaje y generan esquemas mentales inconexos y poco eficientes. Partiendo de la idea del currículo como un *proyecto formativo integrado*, el autor analiza la integración curricular como un proceso de innovación institucional que se proyecta tanto sobre el diseño y desarrollo de las tareas docentes como sobre los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes. Seis estrategias de integración curricular se presentan y explican: (1) la identificación de los semestres con bloques formativos;(2) el establecimiento de espacios comunes a varias disciplinas; (3) la fusión total o parcial de materias; (4) los clusters de materias impartidas por *clusters* de profesores y (5) la organización curricular por módulos temáticos.

Palabras clave: Currículo universitario, Integración curricular, Innovación curricular, Articulación curricular, Rediseño curricular.

Abstract

Curriculum integration processes seek to establish links between the disciplines, trying to generate a more consistent and efficient teaching choreographies for the students to achieve a meaningful and well structured learning. Curriculum models organized by juxtaposition of disciplines atomize learning processes and generated is jointed and inefficient mindsets. Based on the idea of curriculum as an integrated educational project, the author discusses curriculum integration as a process of institutional innovation that affects both the design and development of teaching tasks and the learning processes that students develop. 6 curriculum integration strategies are presented and explained: (1) identification of each semester with on educational block, (2) the establishment of shared spaces for various disciplines, (3) total or partial fusion of disciplines, (4) clusters of subjects taught by clusters of teachers, (5) curriculum organization by thematic modules.

Key words: High Education Curriculum; Curriculum Integration; Curriculum innovation, Curriculum articulation, Curriculum redesing.

Introducción: innovar en la universidad.

Afortunadamente son muchas las universidades que se han comprometido con procesos de innovación y de aseguramiento de la calidad de la docencia. Con frecuencia, se trata de innovaciones importantes pero superficiales y que se refieren a variaciones en las metodologías (casi siempre, relacionadas con la incorporación de recursos TIC) o en los sistemas de evaluación de los estudiantes. Sin embargo, tampoco han faltado instituciones en las que se han iniciado procesos de hondo calado que incluyen modificaciones en el Plan de Estudios y en la organización de las titulaciones.

Mi impresión es que, a día de hoy, no resulta difícil incorporar innovaciones a la docencia universitaria (proceso que se ve facilitado si la innovación queda reducida al ámbito de un aula o a la actividad de profesores aislados; resultan más costosas las innovaciones corales, aquellas en las que se ven implicadas varias personas). Lo que parece casi inalcanzable es que esas innovaciones lleguen al currículo y sean capaces de impactar en su diseño y filosofía. Se han instalado tanto en las instituciones como en los académicos un conjunto de convicciones sobre la organización de los estudios que convierten en prácticamente inexpugnables los actuales formatos curriculares.

Ya hemos escrito en otro trabajo (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012) que los procesos de innovación tienden a producirse en una especie de capas superpuestas. Cada una de las capas tiene un poder superior a la anterior para influir sobre los procesos docentes. En esta jerarquía de influencias los cambios más frecuentes (y, por ende, menos transformadores) son los que se refieren a cambios en la *tecnología instrumental* que aportan novedades en los recursos que los docentes emplean. No modifican el modelo de fondo y suelen quedar circunscritos al espacio de acción del profesor/a que los promueve. Más importantes por su capacidad transformadora son los cambios que afectan a *infraestructuras y/o patrones organizativos*. Estos cambios no afectan directamente a las acciones que se desarrollan sino al marco en el que éstas se producen y, por tanto, acaban transformando también (para bien o para mal, por ejemplo, cuando se modifica la organización de los estudios para abaratar los costes) las prácticas docentes. El tercer nivel de cambios se refiere a los cambios en la *planificación y/o estrategias institucionales*, es decir, lo que se está modificando es el trabajo de la institución en su conjunto y con vistas a un futuro. Ya hay un salto cualitativo del ámbito de lo individual (1er. nivel) al ámbito de la institución, del trabajo individual o en grupo que hacen los profesores al plano de la institución como organización que rediseña sus procesos de actuación o redefine su función. En este plano se movería la articulación curricular que analizaremos en este trabajo. Mayor intensidad en la innovación poseen los cambios en los *roles de profesores y estudiantes*. Se trata, obviamente, de cambios que traspasan el estilo particular de trabajo de los docente singulares. Estamos ya en el plano de las iniciativas institucionales y es, por tanto, una transformación que responde al planteamiento global que la institución hace y desde el que plantea su proyecto formativo: qué espera que aporten a ese proyecto profesores y estudiantes, qué papel se les atribuye en él. Por eso son tan diferentes en sus efectos los modelos institucionales basados en clases magistrales a aquellos otros de orientación más tutorial en los que no se espera que los estudiantes acudan a clase sino que completen sus propios informes y trabajos. Finalmente, en el máximo nivel de la innovación podemos situar a los

cambios en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un cambio que necesita ser individual pero que adquiere potencia transformadora sólo cuando se convierte en cambio colectivo de manera que se genera una *cultura de la innovación*. Se piensa la enseñanza desde otra perspectiva distinta a la convencional. Y lo mismo sucede con el aprendizaje y, desde luego, con el currículo. Cuesta mucho llegar a este último nivel. No es difícil hacer cosas distintas, pero sí lo es llegar a pensar las cosas de formas distintas. Generar esa otra mirada que nos permitirá organizar nuestro trabajo de forma diferente y mejor.

Ferguson (1982), revisando los procesos de cambio producidos en la época dorada de los 70-80, identificaba 4 procesos de cambio: (a) el *cambio por excepción* o esos cambios puntuales que no generan oposición porque tampoco desestabilizan en exceso el sistema anterior (“la excepción que fortalece la regla”); (b) *cambios incrementales*, los cambios a pequeños pasos y avances mínimos (“antes estábamos bien, ahora seguimos bien”); (c) *cambios pendulares*, los cambios a base de soluciones contrapuestas: se abandona lo que se tenía para adoptar la posición contraria (“antes estábamos equivocados, ahora estamos haciendo lo correcto”); (d) *cambios de paradigma*, cuando se genera una nueva perspectiva de la situación (mejor si va apoyada en evidencias) y, desde ella, se puede dar un significado diferente a las cosas (“antes estábamos parcialmente bien; ahora estamos parcialmente mejor”).

Dado cómo suelen funcionar nuestras instituciones, cualquiera de los dos primeros sistemas de cambio suelen ser bien aceptados, aunque no resulta infrecuente que las políticas institucionales nos lleven a cambios pendulares. Pero, habitualmente, los cambios que funcionan (y los que prefieren los responsables académicos) son cambios que, aunque pudieran ser tendencialmente intensos, se presentan como pequeñas modificaciones que no provocan riesgos de desestabilización del sistema anterior. De esa manera, van integrándose poco a poco en la dinámica cotidiana. Eso también es un riesgo para la propia innovación pues corre el peligro de banalizarse y que quedarse, efectivamente, en nada. Pero si logra penetrar en el sistema y sortear las defensas que plantea la tendencia a la homeostasis, el cambio puede progresar e instalarse generando una nueva configuración de las prácticas y del pensamiento de los actores del sistema. Y ése es el objetivo de todo cambio: que cambie el paradigma, la forma de interpretar los procesos que se llevan a cabo y el sentido que tienen de cara al cumplimiento de la misión institucional, en nuestro caso, el logro de una buena educación de nuestros estudiantes.

Bajo esa perspectiva, llevar la innovación a la estructura curricular requiere aprender a mirar de otra manera los procesos formativos, a cambiar de paradigma en relación a la organización de los estudios y la generación de ambientes de aprendizaje en la universidad. Empezaremos, por tanto, por el currículo, puesto que de articulación curricular se trata.

EL CURRÍCULO en los estudios universitarios.

La forma más frecuente de referirse al currículo es entenderlo como el conjunto de materias o disciplinas que un estudiante ha de cursar para obtener el correspondiente diploma o acreditación. El currículo es un plan o programa de estudios que, sobre la base de unos fundamentos, organiza objetivos, contenidos y actividades de enseñanza – aprendizaje en una forma secuencial y coordinada. Funciona como un plan de trabajo que le permite a un sistema, institución educativa o al docente, organizar el proceso de enseñanza de modo sistemático y estratégico (Villarini 2000).

La articulación curricular requiere otro tipo de mirada. Requiere ver el currículo como el *proyecto de formación* que una institución ofrece. Ese proyecto de formación debe 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 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. En definitiva, podemos decir, que un buen currículo es justamente eso: un *proyecto formativo integrado* que posea suficiente justificación doctrinal y adecuación social y científica. Si analizamos más detenidamente esta perspectiva del currículo, deberíamos prestar especial atención a las tres palabras mencionadas (*proyecto, formativo, integrado*) pues de cada una de ellas se derivan connotaciones conceptuales y prácticas importantes para resituar la idea de currículo.

El currículo universitario es un PROYECTO.

De esa idea debemos partir, de pensar el currículo como un proyecto. Es justamente esa idea de proyecto la que le da coherencia y sentido porque:

- (a) un proyecto requiere una *idea de conjunto*, es la organización de algo que se *ha pensado como un todo*. Esa visión de conjunto es la que nos permite hacer un diseño bien organizado, con sentido, sistemático, gradual;
- (b) un proyecto requiere de una cierta *formalización*, que esa idea de conjunto que tenemos la pongamos por escrito, en un esquema o un gráfico que permita tener una representación de la propuesta completa;
- (c) un proyecto, ya formalizado, pasa de ser aquella idea o propósito inicial a convertirse en un *documento visible* y público. En el caso de los proyectos educativos esta condición de la visibilidad constituye un componente necesario para su *legitimación* social puesto que abordan derechos de los sujetos y, por ende, visibilizan acciones reguladas y, al menos en parte, sometidas al consenso de quien las recibe;
- (d) finalmente, al ser algo público y conocido por quienes van a ser sus agentes, se convierte en un *compromiso* que todos ellos asumen. Esta es la gran virtualidad de los proyectos curriculares: concretan el compromiso formativo que asume la institución que lo propone.

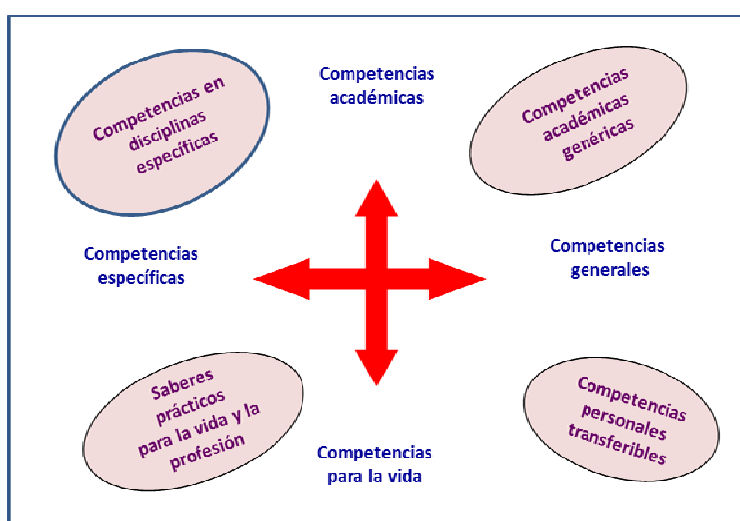
Sobre cuatro ideas básicas se configura, por tanto, esta idea de proyecto. Una *visión de conjunto* que permita superar la imprevisión, el ocasionalismo, el ir dando tumbos en las acciones que se llevan a cabo, el trabajar más en el modelo de *collage* que en el modelo de *maqueta*. Se pueden construir ciudades, diseñar casas o programar vacaciones con proyecto o sin proyecto. Tenemos muchos ejemplos de ellas. Las primeras crecen a tirones, su destino final es imprevisible y su coherencia interna suele dejar mucho que desear. Con los planes de estudio universitarios pasa, también, eso: se construyen en base a procesos sumatorios, metiendo, a veces con calzador, las materias que proponen (y/o exigen) profesores y departamentos. Esa visión de conjunto va muy en la línea de la exigencia de racionalidad a los diseños curriculares y resalta la importancia de considerar los planes de Estudio como un proceso bien estructurado según las exigencias del perfil profesional para el que se está formando a los estudiantes. La segunda condición curricular tiene que ver con la *formalización*. La exigencia de formalización no es novedosa para instituciones y profesorado universitario: nadie puede esperar que le financien un proyecto de investigación si éste no va perfectamente formalizado. Sin embargo, con la docencia nos resistimos más y tachamos dicha exigencia de *burocracia pedagógica*. Es cierto que un exceso de formalismo desvirtúa el sentido vital y fresco de la acción educativa pero, sin duda, los proyectos tienen que poseer la suficiente formalización como convertirse en propuestas: ser claras y visibles de forma que puedan ser analizadas por quien corresponda, que sea posible la coordinación e, incluso, el disenso con respecto a alguno de sus enfoques o contenidos. Los actuales modelos de aseguramiento de la calidad insisten mucho en este aspecto de la visibilidad y la *publicidad*. Y, como condición final de un buen proyecto, está la idea del *compromiso*. El riesgo de muchos proyectos es quedarse en nada, en simples promesas. En educación, ese riesgo se ha convertido en una constancia habitual en las reformas educativas: se hacen hermosos proyectos pero luego no cambia nada, o casi nada, de la actividad docente real. Pero si existe un proyecto, si ese proyecto es claro y se ha hecho público, la institución que lo asume, y da por válido, está comprometida con él. No es eso lo que ocurre en muchos casos, la verdad: materias que se ofertan y no se dan; programas que se cambian sobre la marcha; temarios que se imparten a medias; prácticas que no se hacen, etc. La idea del compromiso no es algo que instituciones universitarias y profesorado tengamos bien asumida.

En definitiva, un proyecto curricular es como una partitura que, como documento, concreta y fija la propuesta que se plantea. Se evita así que cada músico ceda a la tentación de crear su propia melodía y convertir el proceso en un caos. Ciertamente, desde luego, que esa partitura puede estar absolutamente cerrada y convertirse en una especie de corsé que impida la creatividad y originalidad de cada docente, lo que no funcionaría en la universidad. A los académicos nos van, mucho más, las partituras abiertas (tipo *jazz*) donde la unidad del conjunto no solo no se empobrece sino que se enriquece con las aportaciones originales (pero no discordantes) de los músicos individuales.

El currículo universitario tiene un SENTIDO FORMATIVO.

No resulta sencillo, tampoco, entrar en concreciones claras sobre qué características ha de tener un tipo de intervención docente universitaria que se defina por su “orientación formativa”. ¿Qué significa *formación*, qué es formativo? ¿Podemos decir que es lo mismo hablar de *formación* que de “educación”, de “instrucción”, de “socialización”, de “preparación para el trabajo”? Parece claro que todos esos aspectos tienen que ver con una idea, aunque sea vaga, de “formación”. Pero no siempre cabe hacer una equiparación entre todas esas orientaciones. El idioma inglés no sufre ese dilema y todo lo resuelve con *education* (Engineering education, Science education, Teacher Education) pero entre nosotros resultaría chocante hablar de la educación de los ingenieros, o de los médicos o de los científicos. Incluso sonaría raro lo de educación de profesores. No son pocos los docentes universitarios que se niegan a admitir que su papel profesional con los estudiantes sea el de educadores. No se sienten educadores, sólo instructores o trasmisores del conocimiento que ellos poseen sobre la materia que enseñan. Educar les suena a algo vinculado a valores, a proyecto de vida, a dejar en ellos un tipo de huella personal con la que no se sienten comprometidos.

Podríamos hablar, por tanto, de una idea de la formación que funciona como un *continuum*: desde una visión más restrictiva de la formación que estaría vinculada a la mera instrucción y/o a la preparación para desempeñar un empleo, hasta una visión más amplia y comprehensiva en la que la formación abarcaría todo un conjunto de mejoras y aprendizajes en los sujetos que irían desde el dominio de las asignaturas que cursan (no todas ellas necesariamente profesionalizantes) hasta la adquisición de competencias genéricas que los enriquezcan para la vida. Sobre esa idea podría configurarse una perspectiva más comprehensiva de la formación en base al siguiente esquema:



Fuente: elaboración propia

Gráfico n.1. Visión ampliada de la formación.

Formarse es diferente de aprender los contenidos de las disciplinas que el plan de estudios incluye. Nuestros estudiantes están en periodo de formación y mejora en ese doble eje que figura en el gráfico: se forman en lo que se refiere a los contenidos académicos pero también debieran hacerlo en su preparación para la vida adulta (para la vida en general, no sólo para esa parte de la vida que será su profesión o su trabajo); y esa formación integrará tanto aspectos más específicos y especializados (en función de la carrera que cada uno haya escogido) como otros más generales que son comunes a todas las titulaciones puesto que están más vinculadas al hecho de haber cursado estudios superiores que a la carrera concreta que se haya cursado. Una propuesta curricular que quisiera resultar rica desde el punto de vista de la formación, debería generar espacios de aprendizaje y mejora en los cuatro grandes ámbitos formativos que se generan en los cruces de ambos ejes: (a) el ámbito de los aprendizajes disciplinares y especializados que constituyen el marco general de los conocimientos que la universidad ofrece y exige a sus estudiantes; (b) los aprendizajes, también especializados, pero de naturaleza más práctica y profesional que se obtienen durante los años universitarios; (c) los aprendizajes vinculados a lo académico e importantes, por tanto, para el éxito en los estudios (destrezas informáticas; dominio de idiomas, expresión oral y escrita adecuadas; manejo de fuentes de datos, técnicas de estudio) pero que son ámbitos generales y no vinculados a las materias que uno cursa; y (d) aprendizaje y/o reforzamiento de actitudes y valores que tienen que ver tanto con el trabajo profesional para el que nuestros estudiantes se preparan como con la forma en que podrán afrontar los retos que la vida les plantee (deontología profesional, capacidad reflexiva, trabajo en equipo, espíritu crítico y creativo, compromiso con el rigor y la calidad).

Esta idea de la formación es más atrayente, entiendo, que la mera transmisión de conocimientos disciplinares. En general, las universidades cubren bien los espacios vinculados tanto a la formación teórica como a las habilidades especializadas, pero les cuesta avanzar hacia una consideración más amplia de la idea de formación. En el, por otra parte estupendo y clarificador, informe Bricall (2000, pag. 100) sobre las universidades españolas, también se hablaba de la formación universitaria vinculándola al perfil de los estudios. 4 tipos de formación proponía el informe en función de que el mencionado perfil tuviera una orientación más profesional o más disciplinar:

	Aproximación disciplinar (input)	Aproximación profesional (output)
Segunda fase o ciclo	C	D
Primera fase o ciclo de preparación	A	B

Fuente: Bricall, 2000

Tabla n.1. Perfiles formativos según los estudios cursados

Los estudios tipo A son cortos y con una preparación eminentemente disciplinar. Tienen un carácter propedéutico para otros estudios a los que sirven de base. Los estudios tipo Bson, también, cortos pero con una orientación clara hacia la profesionalización (las antiguas diplomaturas). Los estudios tipo C son de ciclo largo e implican un alto nivel de especialización disciplinar. Los de tipo D, también de ciclo

largo, acreditan como profesional especialista: ingenieros, arquitectos, etc. Todos ellos permiten tránsitos de unos a otros, tanto en sentido horizontal como vertical. Una buena propuesta que posteriormente se vio en buena parte frustrada por las inercias institucionales y la falta de tradición en estrategias de articulación curricular. Pero lo que me gustaría destacar es que, incluso propuestas tan novedosas y atractivas como ésta, están pensadas estrictamente desde el punto de vista de las disciplinas. La argumentación se centra en cuántas y cuáles materias se han de cursar en uno u otro perfil de estudios.

Por ese motivo me parece especialmente relevante insistir en la naturaleza formativa de la enseñanza universitaria y en la necesidad de pensar la formación desde una perspectiva más amplia y multidimensional que las disciplinas. En realidad, esta perspectiva formativa de la Educación Superior se contrapone a la visión más academicista, memorística o puramente conceptual y teórica de la docencia universitaria tradicional. Las actuales propuestas de trabajo por competencias van también en esa dirección de buscar el equilibrio entre las nociones y el buen uso que los estudiantes deberían ser capaces de hacer de ellas. Sin olvidarse, por otra parte, de lo que la formación debe aportar en cuanto a la mejora personal y el enriquecimiento del bagaje de recursos académicos de nuestros estudiantes.

El currículo universitario como proyecto formativo INTEGRADO.

Quizás resulte redundante aplicar esta condición de *integrado* al hablar de proyectos. Cabe suponer que los proyectos o son integrados o carecen de las características necesarias para poder ser tenidos por proyectos. En cualquier caso, redundante o no, la condición de la integración resulta fundamental en los proyectos curriculares. Si algo nos pueden aportar estos nuevos enfoques curriculares, ese algo no se refiere tanto a la selección de los contenidos disciplinares o a la organización de los estudios (que tienen más que ver con políticas y tradiciones académicas) cuanto a la necesidad de *unidad e integración* de la propuesta formativa. Es decir, planificar, en el marco de un enfoque curricular, debería distinguirse por ese plus de unidad, integración y coordinación de las propuestas de estudio. Cuestión ésta con una capacidad de impacto y transformación institucional espectacular. De ahí la relevancia del tema de la articulación curricular.

Las instituciones que se mueven en esta dinámica (algunos ejemplos se pueden comprobar en este mismo número de la revista REDU) están comprometidas con procesos de cambios sustantivos en la forma de afrontar la organización y el desarrollo de los estudios que ofertan. Normalmente, nuestras instituciones están trabajando con una estructura curricular que podríamos de nominar como de *yuxtaposición*. El plan de estudios está configurando como un conjunto de disciplinas que funcionan de forma independiente y cuya secuencia se establece en función de lógicas e intereses no siempre patentes.

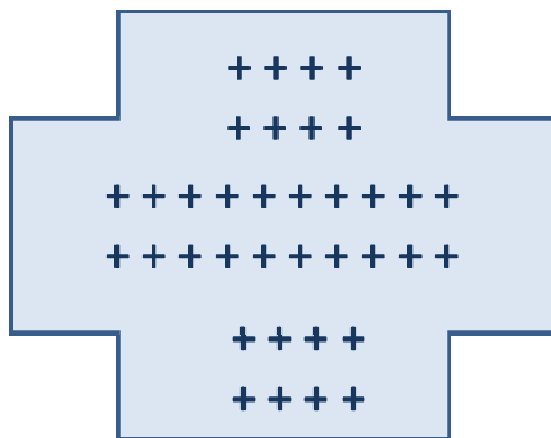


Gráfico n.2. Currículo por yuxtaposición. Fuente: Elaboración propia

En esta modalidad de organización curricular cada disciplina es autónoma y funciona en base al mejor criterio del profesor o profesores que la imparten. Resulta difícil poder decir que por detrás de ese conjunto atomizado de intervenciones exista un proyecto. En realidad cada materia se convierte en un proyecto independiente. Cursar una carrera de 4 años supone, simplemente, superar las 24 disciplinas que se le ofertan/exigen. La coherencia de cada una de ellas con el resto de materias e intervenciones formativas está lejos de poderse garantizar. Los planes de estudio se convierten así en puzzles contruidos a base de piezas sueltas e independientes. Ha sido un modelo curricular funcional a la cultura del individualismo propia de la docencia universitaria, reforzada por la hipertrofia del principio de la *libertad de cátedra*. En ese marco, cada profesor se hace responsable individual de las materias que imparte y las organiza de la manera que mejor le parezca.

Los enfoques por yuxtaposición resultan, también, funcionales en los sistemas en los que las instituciones, como tales, tienen escaso peso en la definición de los diseños curriculares que ofertan. Por ejemplo, cuando la organización de la docencia depende de los departamentos, algunos de los cuales pueden radicar en estructuras ajenas a la propia Facultad que ofrece los estudios. No habiendo un marco institucional al que se deban supeditar las diversas disciplinas (el perfil profesional, la guía de la titulación, etc.), es la propia disciplina o, más bien, el profesor/a que la imparte, quien se adueña de todo el espacio decisonal y organiza la docencia a su medida.

Los modelos curriculares *integrados*, en cambio, varían la óptica de configuración de las propuestas formativas. En primer lugar, porque el punto de partida, la unidad curricular, no es ya cada materia impartida por un profesor/a individual sino el proyecto institucional que da sentido a todo el proceso formativo de una carrera. Esa *visión de conjunto* a la que nos referíamos en un apartado anterior. No hay 24 proyectos formativos en una carrera, hay un único proyecto que integra 24 materias diferentes, pero todas ellas vinculadas a un propósito común, la formación de los estudiantes en los términos establecidos por el perfil profesional. Entendámonos, no por el perfil laboral sin más, sino por esa visión ampliada a la que ya nos hemos referido al hablar de la formación.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3: Currículo integrado

La integración curricular nos lleva a superar ese repertorio de piezas sueltas en que se han convertido las titulaciones. Formar a futuros profesionales es un proceso largo y, necesariamente, articulado que se va recorriendo paso a paso logrando, o intentándolo al menos, que cada nueva pieza encaje bien en las anteriores y nos permita asentar bien las que vendrán a continuación. Contaba con gracia Hargreaves en una conferencia que los profesores tenemos la fantasía de que vamos construyendo, pieza a pieza, el edificio del conocimiento de nuestros estudiantes, pero que la sensación que los estudiantes tienen dista mucho de esa visión idílica. Lo que ellos y ellas viven es que cada profesor les va lanzando su propio ladrillo y que su tarea principal es tratar de esquivarlos para que no les rompan la crisma (para no suspender, para no perder la beca, para poder ir sacando las materias a un ritmo normal). Al final, obviamente, no tienen un edificio bien estructurado sino un montón de ladrillos, de muchos de los cuales, sobre todo si pertenecen a años pasados, ya no tienen ni noticia.

Un diseño curricular integrado trae consigo dos consecuencias importantes:

1. Que los Planes de Estudios constituyen sistemas (en realidad subsistemas dentro de otros sistemas más amplios como la enseñanza universitaria, las políticas académicas y científicas, etc.) con identidad propia. Y como tales, el sistema en su conjunto es más que la suma de las partes que lo componen. En esto se diferencia claramente del modelo por yuxtaposición: el plan de estudios no es la suma de las 24 materias que lo forman, posee una naturaleza superior a esa desagregación de componentes (Harden at alii, 1997). Lo que cada profesor o cada disciplina aporta al conjunto del sistema tiene que ser coherente con la función que cumple en su seno. El sentido de esa aportación no se deriva sólo de lo que cada materia es o estudia en sí misma sino también de lo que está llamada a ofrecer en ese marco curricular particular. La autonomía de cada profesor es, necesariamente, una autonomía limitada. Él o ella ha de planificar su trabajo en el marco de condiciones que le marca el proyecto formativo al que pertenece. La pregunta que cada profesor debe hacerse no es sólo, o no es tanto, qué contenidos de mi materia he de incluir en mi programa sino qué parte de la formación general y específica de estos estudiantes es la que yo debo asumir. De ahí la importancia de contar con equipos sólidos para poder afrontar procesos de integración curricular (Chaves, Hernández y León, 2011).
2. En segundo lugar, la necesidad de estructuras y estrategias que permitan garantizar la coherencia y continuidad del proyecto formativo. Uno de los aspectos que destaca más en las diversas experiencias que se presentan en este monográfico de REDU, es la importancia que en los procesos exitosos de integración han tenido los/as coordinadores de titulación. Como se señalaba en la introducción de este artículo, las transformaciones culturales sólo llegan cuando las personas logramos cambiar el chip con el que nos conducimos habitualmente. Pero hasta que eso suceda, y aún después, es preciso contar con dispositivos de mediación y supervisión que nos vayan permitiendo alcanzarla meta.

Hablar de currículo como *proyecto formativo integrado* supone un importante reto institucional. Aunque se le han dado diferentes significados, la integración curricular tiene que ver con la forma en que se organizan los contenidos formativos de

una titulación universitaria y con el tipo de ambientes que se generan para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Es el desafío de transitar de una docencia que toma como unidad docente a cada profesor individual a otra en la que esas unidades docentes se amplían para integrar en ellas a todo el colectivo de profesores que imparte una titulación. Y como ese salto resulta, de momento, inviable, la articulación curricular se va abordando en países e instituciones a través de pasos intermedios, como un proceso de innovación que, aun teniendo claras las metas, asume que la apuesta es compleja y el ritmo debe ser moderado. *Clusters de profesores impartiendo clusters de materias*, fue el objetivo que nos planteamos en España. Y de ahí fueron surgiendo los bloques, los módulos, las agrupaciones y fusiones de materias que podrán conocer en los textos de este número de REDU. Como suele pasar en estos casos, hubo universidades que, aunque con dificultades, lograron ir avanzando en dicha dirección. En otras pudieron más las rutinas disciplinares o, las más, ni siquiera lo intentaron.

El sentido polícromo de la articulación curricular.

Hablar de articulación o de integración curricular es echar mano a un concepto polisémico pero con gran capacidad de proyección sobre las propuestas curriculares tanto en sus aspectos técnicos como ideológicos (Beane, 2005). En realidad son muchas las cosas que el currículo universitario debe integrar:

- Debe integrar la *teoría y la práctica*. Cuando se ha producido una fuerte ruptura entre ambas, la formación universitaria ha resultado incompleta y pobre. 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 de la formación. En algunas carreras no era preciso hacerlo porque ya estaban planteadas desde esa perspectiva; en otras, ha sido interesante el proceso de reflexión y rediseño curricular al que ha abocado la búsqueda de un equilibrio entre los saberes clásicos y su aplicación a situaciones, problemas o casos reales.
- Debe integrar la *investigación y la docencia*. Otro importante desafío cuya distorsión está dejando profundas heridas en algunas universidades con luchas intestinas entre Facultades de Ciencias y Letras, desconocidas hasta ahora. Tradicionalmente, las universidades se han organizado desde la docencia aunque, muchas de ellas, prestaban más atención a la investigación, sobre todo desde que ésta se ha convertido en la única vía de progreso en la carrera para el personal docente. Lo que, de todas formas, debe quedar claro es que docencia e investigación se necesitan mutuamente. La condición de investigador dota a los docentes de una perspectiva nueva y creativa con respecto a los contenidos que enseñan. No abordan esa relación como meros reproductores de saberes ajenos. Es cierto

que la docencia y la investigación requieren competencias diversas y que ser un buen investigador/a no garantiza ser un buen docente, pero la buena docencia suele requerir de la integración de ambas cualidades.

- Debe integrar los componentes *académicos* y los *profesionales*. Salvo muy contadas excepciones (facultades que poseen sus propios escenarios profesionales), la formación universitaria se produce *out of context* y eso merma la significación y transferencia de los aprendizajes que los estudiantes van adquiriendo. Por esa razón se va dando cada vez más importancia al *practicum* como momento curricular de gran relevancia en el proceso formativo. La formación en alternancia, combinando los aprendizajes académicos y la experiencia de campo en escenarios profesionales reales enriquece los decodificadores que los estudiantes pueden utilizar para comprender y dar significado a lo que estudian en las disciplinas. Las Facultades de Medicina han explorado con mucho éxito procesos de integración curricular en este sentido (Escanero, 2007). El riesgo de un contexto académico autosuficiente es que el conocimiento se reduce a información y el aprendizaje a mero almacenaje de cadenas semánticas (a veces sin demasiado sentido) en nuestra memoria. Aprender definiciones, clasificaciones, nociones conceptuales sin poderlas contrastar con aquellas situaciones reales a las que hacen referencia resulta empobrecedor. Para un estudiante que ha realizado su periodo de prácticas en una empresa o institución vinculada a su profesión, al menos si esa experiencia ha estado bien organizada y ha resultado eficaz, resultará mucho más fácil entender lo que sus profesores universitarios le expliquen. Los textos se llenan de resonancias experienciales, los ejemplos que se le ponen adquieren sentido, su propia mirada sobre lo que está estudiando es diferente.
- El currículo universitario debe ser capaz de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes para el crecimiento personal y profesional de nuestros estudiantes. Sobre ese aspecto hemos insistido ya en el punto anterior y no será preciso volver sobre ello. El conocido catálogo de aprendizajes que señalaba la Unesco (Delors, 1996) para la educación del S. XXI (*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir*) no es ajeno a los nuevos enfoques de la formación universitaria. También la universidad, en el nivel que le corresponde, debe asumir ese desafío y organizar sus propuestas curriculares como oportunidades para que los estudiantes adquieran ganancias significativas en todos ellos.
- El currículo debe ser capaz de integrar la formación general con la formación especializada y la formación en materias básicas con la de aquellas otras de carácter más profesional. En otro trabajo sobre el currículo universitario (Zabalza, 2003, p. 40), diferenciaba entre 4 tipos distintos de contenidos formativos: *contenidos culturales generales* (vinculados a la idea del profesional "culto"); *contenidos generales e inespecíficos* (donde se incluirían las competencias genéricas, el conocimiento de la profesión, etc.); *contenidos formativos disciplinares* (los contenidos básicos de las materias propias de cada carrera) y *contenidos formativos de especialidad* (que recogerían los conocimientos de la especialidad que se afronte, más escasos

en el grado y más numerosos en los másteres). Todos ellos deben estar presentes, en la proporción adecuada, en un diseño curricular equilibrado.

- Finalmente, y volviendo a la idea de integración, el currículo universitario debe ser capaz de integrar espacios disciplinares con espacios de intersección entre varias disciplinas. Aunque parece obvio que la meta de la integración es llegar a un diseño integrado del plan de estudios, dado que esa meta resulta lejana y, probablemente, inapropiada en un contexto con una tradición tan disciplinar como la nuestra, la estrategia debe ser ir progresando en esa búsqueda de planteamientos equilibrados entre lo disciplinar y lo interdisciplinar. De eso hablaremos en los puntos que siguen.

En cualquier caso, la idea de integración ha de ser entendida, al igual que hemos hecho anteriormente con la idea de formación, como un continuum, como un proceso constituido por pasos sucesivos que nos van acercando a la meta deseada. Harden (2000) ha presentado una original escalera representando los diversos niveles de integración en los que se puede mover la planificación curricular.

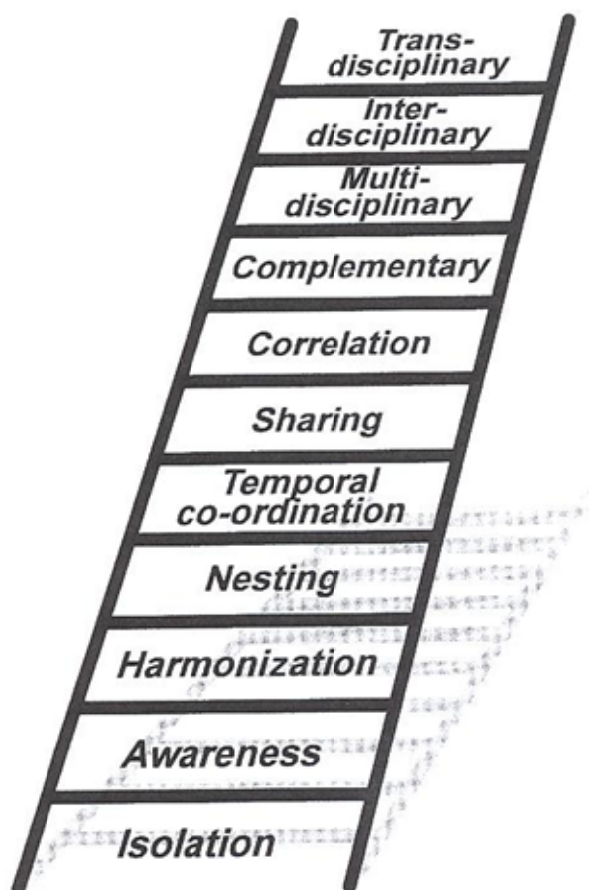


Gráfico n.4. La escalera de la integración de Harden

En los primeros niveles del proceso, los más habituales en nuestras universidades, la integración resulta inexistente o insuficiente. Se comienza, obviamente, en el nivel del *aislamiento* (isolation) en el que cada profesor o cada

departamento organiza su docencia sin tomar en consideración lo que hacen los demás. El dominio de los contenidos de cada disciplina se convierte en el objetivo del aprendizaje y la evaluación se hace de manera independiente.

En el peldaño del *conocimiento* (awareness), los profesores están enterados de lo que hacen o piensan hacer los otros en base a los programas o guías que se hacen públicos. Ese conocimiento hace posible (aunque no lo garantiza) que la propia planificación tome en consideración las propuestas ajenas para evitar duplicidades o saltos en el vacío. De todas formas, en este peldaño no figura aún como objetivo el que los estudiantes progresen en la integración de sus aprendizajes y cada disciplina sigue funcionando independientemente. El siguiente nivel viene marcado por la *harmonización* (harmonization), proceso que implica que cada profesor consulta con sus colegas a la hora de ir perfilando la propuesta curricular que piensa ofrecer a sus estudiantes. Este contacto entre profesores puede hacerse espontáneamente, aunque resulta más eficaz cuando hay alguien responsable de facilitarlo y llevarlo a buen término. Es, por tanto, el nivel de las coordinaciones y los/as coordinadores. Los programas se van adaptando los unos a los otros y todos a los objetivos de la titulación de forma que sea más fácil el conseguirlos. Las materias siguen funcionando independientemente pero sus responsables ya incluyen en ellas menciones a 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, algo que veremos resulta fundamental de cara al aprendizaje.

El nivel del *nestingo inclusión* se produce cuando el profesorado va integrando en sus disciplinas elementos de contenido o de competencias que pertenecen a otras disciplinas de forma que se vayan viendo y aplicando dichos conocimientos en contextos diferentes. Suele tratarse, por lo general, de contenidos transversales o competencias genéricas. Esos contenidos de otras materias se mezclan con los de la propia para generar contextos de aprendizaje (ejemplos, casos, problemas, proyectos) más ricos y multidimensionales. Para los estudiantes supone poder analizar y/o utilizar contenidos y habilidades ya trabajados para reforzar su dominio. De todas formas, aún continuamos en un nivel de integración en el que las disciplinas trabajan autónomamente y la forma en que cada una de ellas desarrolla el trabajo depende del profesor o profesora a su cargo.

La *coordinación temporal* (parallel teaching) tiene que ver con el manejo de los tiempos y las coincidencias temporales en la planificación de las disciplinas. Contenidos similares o relacionados son abordados en el mismo momento del calendario de forma que los estudiantes puedan ir completando los *inputs* que reciben en unas materias con los que reciben en las otras. Esto se puede hacer con épocas históricas, con temáticas médicas relacionadas, con problemas técnicos que precisan de operaciones concurrentes, etc. Suele ser el primer paso a dar de cara a ir avanzando hacia niveles de integración más comprometidos. El peldaño de la *enseñanza compartida* (sharing, joint teaching) se refiere a la fusión, total o parcial, de materias que establecen una planificación conjunta de sus contenidos. Suele llevarse a cabo entre disciplinas próximas o vinculadas entre sí. Ya es un nivel de integración más exigente en el que el profesorado suele ser muy sensible al hecho de que ninguna de las dos materias integradas (pocas veces son más) pierdan ninguno de sus contenidos previos. La etapa de la *correlación* (correlation, concomitant programme) implica que

los contenidos de las diversas materias se abordan primero en el espacio disciplinar que le es propio (es decir, se siguen manteniendo las disciplinas) y posteriormente en un espacio interdisciplinar que permite analizarlo desde perspectivas diferentes y complementarias. Estos espacios interdisciplinarios actúan como sesiones independientes orientadas a la resolución de casos, a la elaboración de informes o al desarrollo de proyectos en los cuales los estudiantes han de ser capaces de integrar lo aprendido en las diversas disciplinas concurrentes. Se trata de un modelo de integración que ofrece muchas posibilidades: resulta poco agresivo con el sistema disciplinar (por lo que no concita rechazos defensivos) y tiende a facilitar el trabajo de los estudiantes. Su principal dificultad reside en que exige un fuerte trabajo de coordinación de los docentes a la hora de planificar y supervisar ese espacio que han de desarrollar conjuntamente. Algunas de las propuestas de integración que más adelante se plantearán, utilizan este formato, que ya se está desarrollando en bastantes universidades. En cualquier caso, en este modelo lo importante siguen siendo las disciplinas y subsidiarios a ellas nacen esos espacios interdisciplinarios. Justo lo contrario que exige el siguiente peldaño, de *programas complementarios o mixtos* (mixed programmes) en los cuales conviven las disciplinas con otras estructuras interdisciplinarias o módulos temáticos que poseen tanta o más relevancia en los programas que las propias disciplinas. De hecho son los módulos los que suelen caracterizar esta organización curricular. Los contenidos de aprendizaje de los módulos suelen ser contenidos amplios y polivalentes a cuya resolución colaboran las diversas disciplinas.

Los tres últimos escalones suponen los niveles más estrictos e intensos de integración en los que las disciplinas van perdiendo progresivamente su identidad diferenciada para integrarse en una amalgama de orden superior vinculada directamente al conocimiento sin subdivisiones ni categorías. En la *integración interdisciplinar* (multi-disciplinary programmes) se manejan en simultáneo diversas disciplinas que conforman un solo curso centrado en una temática que todas y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor y/o a saber tomar las decisiones adecuadas. La *interdisciplinariedad* (interdisciplinary programmes) se trabajan temas comunes a diversos campos disciplinares o profesionales. En este caso las materias se funden y dejan de existir como tales: Esa fusión acaba constituyéndose como curso diferenciado en el que ya no se hace referencia a las disciplinas individuales (con frecuencia numerosas). Se pierde la perspectiva disciplinar porque el foco del curso se establece en torno a una temática compleja e interdisciplinar. Tal sería el caso de centrar el trabajo de un semestre en “la mujer embarazada”; “el fracaso escolar”; “los suicidios”; “la problemática de la pesca”; “la equidad”; “la gripe porcina”. Finalmente, la *transdisciplinariedad* (fusion, inmersión programmes) supone el nivel más elevado de la integración curricular. Las disciplinas desaparecen y también lo hacen las temáticas simples y sectoriales. 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. Los problemas se presentan más allá de la sectorización de conocimientos del mundo académico. Se trata de vincular

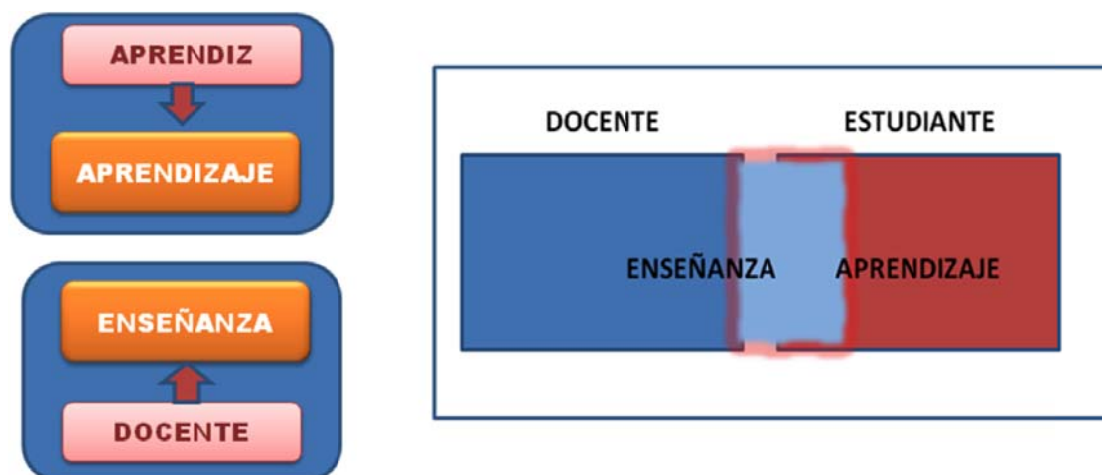
conocimientos de diversas proveniencias para dar significado a las situaciones, para poder entenderlas y saber cómo actuar ante ellas.

Al final, se diría que el proceso de integración curricular se asemeja a una ardua escalada hacia objetivos de difícil consecución, sobre todo cuando se produce el salto de lo individual (lo que cada profesor puede hacer) a lo institucional (los procesos que las instituciones han de poner en marcha para que la iniciativa funcione). Tanto la editorial de este número como el artículo de Javier Parici y el de Eduardo Manchado ponen el énfasis en este aspecto del compromiso institucional; compromiso que, con una u otra modalidad e intensidad, está presente en todas las experiencias que aquí se recogen. Probablemente ése es el punto clave en la inflexión de un currículo por yuxtaposición a uno integrado: los modos y la intensidad con que la institución se vincula a ese proceso de innovación.

La articulación curricular desde la perspectiva del aprendizaje.

Llegados a este punto del razonamiento, no está de más preguntarse el beneficio que la integración curricular puede ofrecer al aprendizaje. En palabras sencillas, si los estudiantes aprenderán más y mejor con modelos integrados que con los habituales modelos disciplinares.

La relación entre enseñanza y aprendizaje ha merecido mucha consideración en la investigación educativa (Wittrock, 1986; Brophy y Good, 1986; Shulman, 1986; Haggis, 2009; Ashwin, 2009), aunque no siempre los datos empíricos que la demostraban han conseguido modificar las teorías implícitas de los docentes al respecto. La pedagogía universitaria más tradicional ha planteado esta relación de una forma disociada: enseñar es distinto de aprender, pertenecen a diversos campos de acción y corresponden a diversos agentes (modelo 1). Los profesores enseñan y los estudiantes aprenden siendo cada uno de esos colectivos responsables de la parte que les corresponde en el proceso. Este planteamiento separa los procesos de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, descarta el papel del docente en el proceso de aprendizaje (si algún estudiante no aprende eso es estrictamente su problema, no el del profesor). Es un planteamiento funcional a un sistema docente basado en la enseñanza y para el que el aprendizaje constituye un fenómeno opaco y ajeno.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.5. Modelos 1 y 2 de relación enseñanza-aprendizaje

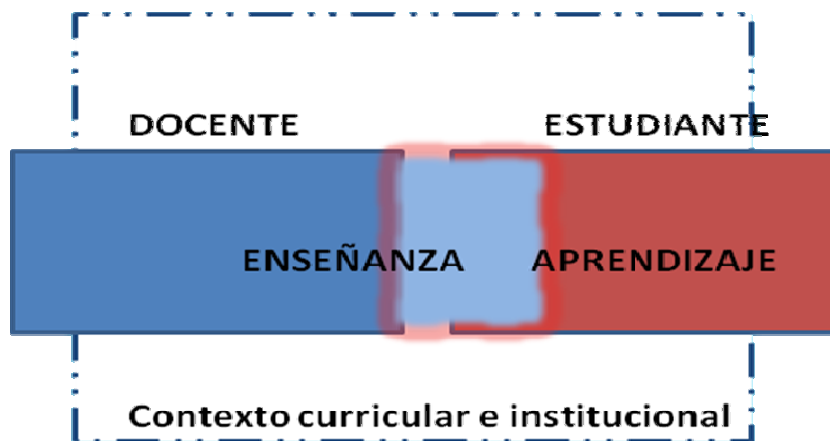
Afortunadamente, esa percepción disociada de los procesos docentes y discentes ha ido variando con el paso del tiempo y la aparición de nuevas corrientes pedagógicas más centradas en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje (modelo 2). Las investigaciones proceso-producto (la comparación entre diversas metodologías y sus resultados de aprendizaje) han ido estableciendo constancias de que diferentes modalidades de enseñanza por parte de los docentes provocan y/o facilitan diferentes tipos de aprendizaje. Melo Carvalho (1974), un clásico de la Didáctica, ya había diferenciado entre 5 concepciones diferentes de la enseñanza: (a) una concepción vulgar que identifica el enseñar con el *transmitir información o conocimientos* (la propia del modelo disociado que acabamos de analizar); (b) la enseñanza como *creación de nuevas conductas y hábitos*, esto es como modelación y condicionamiento (muy propia de los modelos conductistas que tratan de que los sujetos aprendan a través de refuerzos y presiones de diverso tipo), (c) la enseñanza como *dirección del aprendizaje* en la que los docentes definen con claridad las metas del aprendizaje y generan ambientes propicios para alcanzarlas; (d) la enseñanza como *orientación del aprendizaje*, esto es como el arte y la técnica para optimizar las condiciones del aprendizaje y desarrollo integral de los sujetos y (e) la enseñanza como *articulación de las experiencias formativas* tanto intra como extraescolares, es decir, una función que desborda los límites del aula y busca una formación más amplia y profesional. La enseñanza se entronca así al aprendizaje, lo dirige, lo condiciona, lo enriquece. El gran filósofo del aprendizaje, Fenstermacher (1986), negaba la relación causal entre enseñanza y aprendizaje pero reconocía una relación clara entre ambos procesos. El profesor, a través de su acción, influye por dos vías en el aprendizaje de los estudiantes: a través de la mejora que haya sido capaz de lograr en sus habilidades y capacidades para el aprendizaje y a través de su incidencia en el proceso de aprendizaje mismo, es decir, a través del tipo de estrategias de procesamiento de la información, de demandas cognitivas, de tareas y de apropiación del conocimiento que haya puesto en marcha en sus materias.

Esta idea transitiva de la enseñanza (una acción que va más allá de la propia mostración de contenidos e informaciones) se refleja muy bien en nuestro idioma gallego¹. Para señalar que mi profesor me enseñó mucho, yo diría en gallego que "*o meu profesor aprendeume moito*". Esto es, su mérito no fue que me enseñara muchas cosas o que lo hiciera bien y claro; su mérito fue que logró que yo aprendiera mucho. En definitiva, esta segunda perspectiva sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje supone aceptar que los docentes influimos de manera directa quizás no tanto en el aprendizaje-producto (lo que los estudiantes realmente aprenden al final del proceso) cuanto en el aprendizaje-proceso (el tipo de estrategias de aprendizaje, de adaptación entre tareas y estilos de aprendizaje, la exteriorización de expectativas, etc.). Y esa influencia la ejercemos por dos vías: la vía técnica (que recoge las distintas estrategias didácticas que los docentes incorporamos a la docencia) y la vía relacional (que tiene que ver con el juego de expectativas que transmitimos a nuestros estudiantes y los

¹ Quien escribe este texto vive en Santiago de Compostela, Galicia (España), región bilingüe del Estado Español donde se habla gallego y castellano.

refuerzos, especialmente la alabanza, que utilizamos durante el proceso de aprendizaje).

Con todo, tanto el modelo 1 como el 2 hasta ahora descritos resultan insuficientes para poder comprender en profundidad esa relación enseñanza-aprendizaje. Han sido, justamente, los modelos curriculares los que han dirigido el foco de análisis hacia las variables institucionales y, entre ellas, al propio currículo.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n. 6. Modelo 3 de relación enseñanza-aprendizaje.

Lo que se quiere representar en el gráfico es que, más allá de la influencia que los docentes individuales podamos ejercer sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes, aparece el contexto curricular e institucional como un marco de condiciones de orden superior. Como ya hemos destacado en otro punto del artículo, la tarea formativa no es una cuestión que dependa del profesorado y, menos aún de cada profesor o profesora en particular. Es una tarea que ejerce la institución a través de las variables que definen su estructura y dinámica. La influencia formativa de cada profesor es demasiado puntual y esporádica para resultar significativa. Es bien cierto que todos recordamos a profesores y profesoras que nos marcaron en nuestros estudios pero, incluso en esos casos, se trata de episodios parciales. Lo que realmente nos marcó, si es que algo de nuestra vida universitaria dejó una huella significativa, fue el hecho de que hubiéramos estudiado en una universidad u otra. Es el marco curricular en el que nos formamos el que nos planteó la carrera bajo un modelo disciplinar o modular, el que hizo que tuviéramos prácticas o no las tuviéramos, el que nuestra formación fuera o no bilingüe, el que aprendiéramos por problemas y proyectos o nos dedicáramos a memorizar, el que tuviéramos intercambios con otras universidades o hiciéramos nuestros estudios sin salir de casa. Al fin y a la postre, enseñar, como decía Menges (1997) no es otra cosa que *“the intentional arrangement of situations in which appropriate learning will occur”*. Estas son las cosas que marcan en la formación. Y por eso es tan importante todo este tema de la integración curricular.

Oser y Baeriswyl (2001) buscaron en el mundo del arte y de la danza una analogía que permitiera visualizar esa fuerte conexión entre los procesos de enseñanza

y aprendizaje desde esta perspectiva más global. A su metáfora la denominaron “coreografías didácticas”.

Los pasos de la danza, explican los autores, responden simultáneamente a dos tipos de demandas: por un lado, el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible y mostrar en él todo su repertorio expresivo; por el otro, el artista se ve limitado por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música, etc.” (p. 1043)

Lo importante de las coreografías es que incluyen elementos de los diversos ámbitos que forman parte del contexto: a la coreografía pertenecen los horarios, la organización de las disciplinas, las consignas de trabajo de cada profesor, el tipo de evaluaciones, etc. Es decir, los elementos que forman parte del contexto de aprendizaje en el que los estudiantes han de desarrollar sus aprendizajes. Pero además, y esta es la gran aportación de los autores mencionados, las coreografías didácticas están integradas por diversos niveles:

- a) Un *nivel externo y visible*, compuesto por los elementos materiales, organizativos, operativos y dinámicos que configuran ese espacio concreto de acción y pensamiento.
- b) Un *nivel interno y no visible*, que consiste en las operaciones mentales y las dinámicas afectivas y emocionales que suceden dentro de los aprendices. Es la secuencia de operaciones que llevan a los estudiantes a un determinado aprendizaje o *performance*. Este nivel interno de la coreografía viene condicionado por el nivel externo de la misma.
- c) El *producto o resultado* del aprendizaje. El alumno domina el nuevo conocimiento propuesto y/o está en condiciones de realizar las acciones encomendadas.

Estos autores identifican 12 tipos diferentes de coreografías cada de ellas conduciendo al estudiante a modalidades diferentes de procesamiento de la información y de resultados de aprendizaje. De esta manera, las coreografías didácticas remarcan la unicidad y vinculación de todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si volvemos a la escalera de Harden parece sensato poder afirmar que la coreografía que correspondería al nivel de *awareness* es mejor que el de *isolation* y la del nivel de *harmonization* mejor que la de *awareness*. Y así podríamos ir progresando peldaño a peldaño hasta llegar al *complementary*. En todos ellos se respeta la naturaleza de las disciplinas y se van incorporando progresivamente espacios donde dichas disciplinas pueden complementar sus aportaciones. El salto cualitativo se produce en los tres escalones finales en los que las disciplinas comienzan a fusionar sus campos y a perder su identidad. Ese salto provoca fuertes resistencias y quiebra el consenso de los especialistas. De alguna manera, quienes se oponen a esa pérdida, entienden que una de las funciones del currículo universitario tiene que ver con la organización mental de los estudiantes ejerciendo como marco que potencie la “disciplina mental” sobre la base de las propias disciplinas académicas. En cualquier

caso, hay excelentes experiencias de buenas prácticas docentes tanto en los modelos disciplinares (siempre con la corrección de estos espacios intermedios de integración) y los metadisciplinares. Lo que está fuera de toda duda es que la existencia, al menos parcial, de esos momentos multi/inter/transdisciplinares es muy beneficiosa para los estudiantes porque les permite establecer redes conceptuales entre contenidos provenientes de distintos campos disciplinares.

Siendo que la nueva idea de docencia surgida de los planteamientos de Bolonia nos urge a desplazar el eje de organización de la misma de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje esta vinculación entre modalidades curriculares y aprendizaje resulta clave. Se trata de una condición que hemos tenido muy en cuenta en nuestros trabajos de diseño curricular (sobre todo en el contexto de la elaboración de las guías docentes de las materias). Hemos planteado el diseño curricular tanto institucional como de cada docente individual bajo el marco de referencia de dos principios del aprendizaje que consideramos básicos (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2010):

- 1) *El aprendizaje mejora si los alumnos son capaces de establecer redes (conceptuales, operativas, funcionales, etc.). Es decir, si aprenden relacionando unas cosas con otras.*
- 2) *El aprendizaje mejora si los alumnos son capaces de dar sentido a las cosas que estudian. Es decir, si saben (porque se lo decimos o sugerimos) para qué sirve o a qué se aplica lo que están aprendiendo.*

Uno de los problemas fundamentales de los currículos por yuxtaposición es que provocan aprendizajes que se estructuran en campos similares a aquellos desde los que se ha tomado contacto con ellos. En los modelos disciplinares, los estudiantes tienden a organizar sus conocimientos por disciplinas (a veces en sub-disciplinas, si han sido varios los profesores que han participado en su desarrollo, cada uno de ellos generando su propio y diferente campo informativo y de prácticas), en archivos estancos. Es el modelo *pige on hole*, es decir, una estructura organizada por cajoncitos independientes en cada uno de los cuales se va introduciendo lo aprendido en cada disciplina. Si es verdad que se aprende como se enseña, es importante enseñar de forma que el primero de los principios antes mencionados se cumpla: plantear las cosas relacionándolas unas con otras, hacer visibles las conexiones de todo tipo existentes entre unos contenidos y otros. Si se hace así, la natural tendencia centrípeta de contenidos y actividades se diluye y se va abriendo espacio a la posibilidad de transferir conocimientos y destrezas de unos campos a otros. La integración curricular tiene ese propósito. Algunos profesores declaran que este proceso debe surgir de cada estudiante, cada uno de ellos debe aprender a establecer esas vinculaciones y transferencias puesto que forma parte de su propio desarrollo intelectual. Pudiera ser, pero la experiencia de la mayor parte de nosotros es que resulta difícil que los estudiantes den ese salto por sí mismos. Se trata de una capacidad que, a veces, ni siquiera sus profesores poseemos, lo que la convierte en una conquista aún más incierta.

El segundo principio también tiene mucho que ver con la integración curricular. Muchos estudiantes abordan el estudio de las disciplinas de su plan de estudios como si se tratara de una condena o, en el mejor de los casos, como una imposición institucional que poco tiene que ver con sus particulares intereses. No se entusiasman,

se resignan. Las estudian porque tienen que estudiarlas ya que forman parte del plan curricular que han de seguir pero no porque les encuentren interés ninguno o porque les vean una clara relación entre las cosas que estudian y la profesión para la que se están formando. Es obvio que los estudiantes no tienen la clave de todas las relaciones y, a veces, les resulta difícil establecer conexiones entre ciencias básicas y actividades profesionales, o entre materias de tipo cultural y exigencias primarias de su carrera. Pero, en cualquier caso, la articulación curricular nos ha de servir, también, para eso, para hacer visibles los nexos entre conocimientos generales y especializados (entre la Química y la Farmacéutica; o entre las Matemáticas y el Estudio de Mercados; o la Sociología y el Derecho Penal). Si lográramos garantizar estos dos principios del aprendizaje estaríamos actuando sobre aspectos clave de la formación de nuestros estudiantes.

Diferentes estrategias de integración curricular.

Si partimos de la idea general de que el objetivo de la integración curricular es progresar, a través de diversas estrategias, hacia un mayor acoplamiento de las disciplinas de manera que se reduzca la atomización curricular y la descoordinación en la acción formativa, ese proceso lo podemos afrontar a través de itinerarios diferentes.

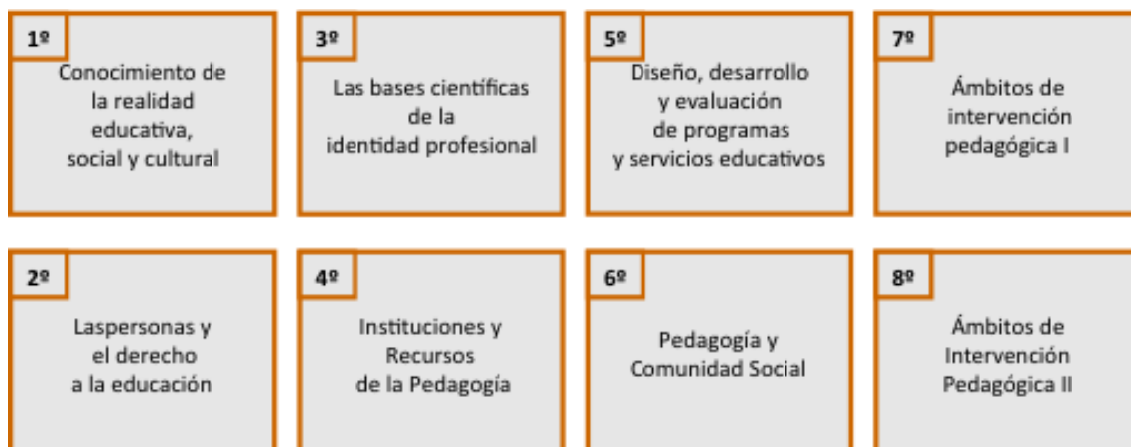
Quisiera presentar en esta última parte de mi artículo algunas posibilidades ya experimentadas con éxito. Cada institución tiene que buscar su propio camino, no necesariamente el mejor o el más ortodoxo, sino aquel que mejor se adecúe a sus condiciones. Al final, valga repetirlo una vez más, el currículo universitario no es otra cosa que un *proyecto de formación* enmarcado en una *institución universitaria* que, a su vez, debe desarrollar su acción formativa en un contexto específico de *regulaciones, expectativas y tradiciones*. Igual que los sujetos no podemos desprendernos de nuestro ADN ni de lo que éste tiene de posibilidades y limitaciones, las instituciones no son realidades abstractas y atemporales, también tienen su ADN y sus códigos idiosincrásicos con los que cualquier propuesta de mejora debe contar, siquiera sea para superarlos.

Las propuestas que a continuación presento constituyen iniciativas reales y a pie de terreno. Quizás por eso, no resultan espectaculares ni especialmente pretenciosas. Ni todas ni siempre consiguieron tener éxito en las instituciones en las que se pusieron en marcha, pero todas ellas son perfectamente viables. En cualquier caso, ustedes mismos pueden opinar.

La identificación de los cuatrimestres con bloques formativos.

Un sistema simple de buscar una mayor integración en las disciplinas de una titulación es tomar cada uno de los semestres (en nuestro caso, cuatrimestres) como un bloque formativo con identidad propia. Es decir, identificar una temática suficientemente amplia y relevante en esa titulación para cada cuatrimestre.

Propuesta de Plan Curricular para la titulación de Pedagogía



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.7. Dotar de identidad a los cuatrimestres

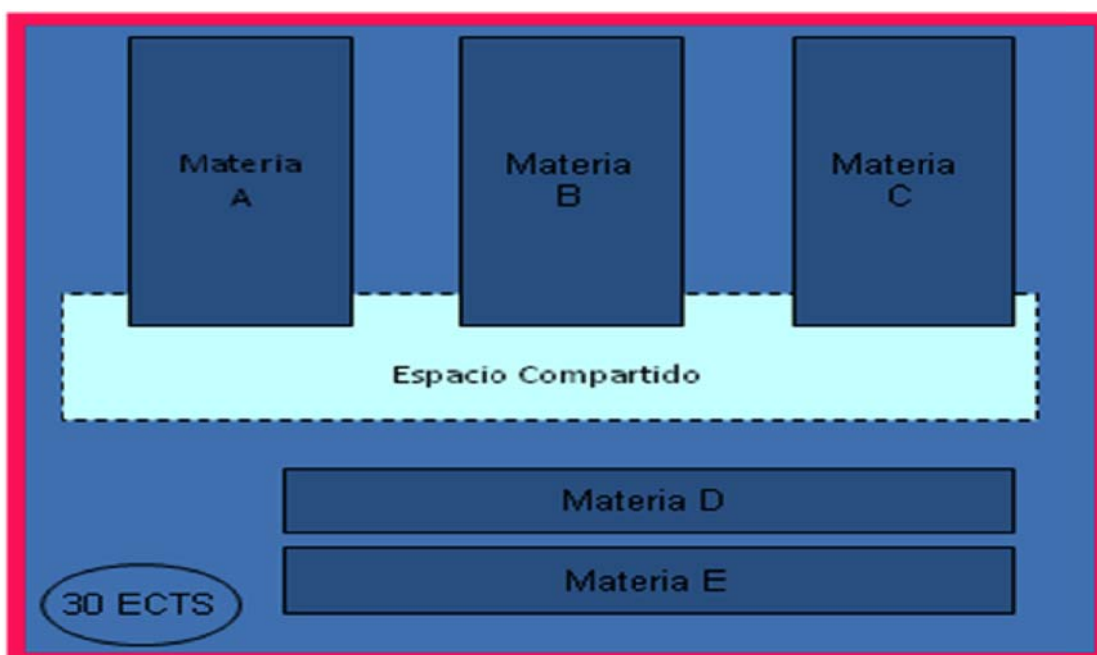
Lo que se obtiene a través de este sistema es organizar una secuencia integrada de espacios formativos que permiten visualizar el progreso de los estudiantes en su formación. Una vez establecido el tema base de cada cuatrimestre, se sitúan en él aquellas disciplinas que posean mayor afinidad con dicha temática. La secuencia posee obviamente su propia lógica: partir del conocimiento del contexto en el que los estudiantes (futuros especialistas en Educación) van a desarrollar su trabajo, se continúa por el reconocimiento de las personas con las que trabajarán y sus derechos. Se inicia la profundización en aquellas materias básicas que fundamentan la acción profesional y en el conocimiento de las instituciones donde ejercerán su trabajo y se pasa al dominio de técnicas y procedimientos de actuación profesional para acabar centrándose en los ámbitos más especializados en los que podrán desempeñar su trabajo como profesionales.

En cada cuatrimestre se van introduciendo las materias o las prácticas más apropiadas para cumplir ese objetivo formativo, aunque pudiera suceder que no todas ellas vayan en la misma dirección, pero al menos sí el núcleo fuerte del cuatrimestre.

El establecimiento de espacios comunes a varias materias

Un segundo modelo de articulación curricular, perfectamente compatible con el anterior, es el que trata de organizar espacios compartidos entre materias diferentes.

Propuesta de cuatrimestre



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.8.Propuesta de cuatrimestre con espacio compartido.

La estructura de este tipo de iniciativas es bien sencilla. Todas o algunas de las materias ubicadas en un cuatrimestre ceden una parte de sus créditos u horas de docencia para crear un espacio compartido entre ellas. En ese espacio los estudiantes hacen algún trabajo o práctica que tenga que ver con lo aprendido en las materias vinculadas a la iniciativa. La cantidad de volumen de tiempo que se comparte dependerá del acuerdo al que se llegue o del cuatrimestre en el que se encuentren los estudiantes. En el contexto español, las disciplinas tienden a tener el mismo número de créditos (6), lo que homogeneiza la estructura y facilita la organización de la enseñanza. Pues bien, de esos 6 créditos, las materias implicadas pueden ceder uno o dos. No son créditos que se pierdan para la disciplina sino que son créditos que se emplean en un contexto diferente. En función del número de créditos que cedan se podrá crear un espacio compartido más intenso (el tipo de tareas integradas a desarrollar en él serán más exigentes y profundas) o uno más superficial.

Por lo general, ese espacio suele utilizarse para la realización de algún trabajo o proyecto cuya resolución requerirá de la utilización de los conocimientos adquiridos en las materias involucradas. El profesorado de esas materias ha de prepararlo con anterioridad de manera que se definan bien los parámetros de su desarrollo y quede claro en qué medida los estudiantes han de aplicar los contenidos de cada disciplina.

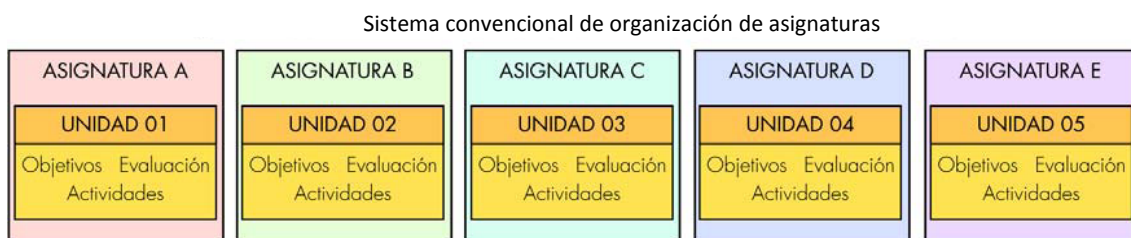
Los estudiantes suelen agradecer mucho este tipo de propuestas pues les evita tener que realizar trabajos individuales (y, con frecuencia, superficiales e inútiles) para cada profesor sustituyéndolos por un solo trabajo o proyecto que les permite profundizar y aprender más.

Como puede observarse, el modelo ya cuenta con que habrá profesores que no deseen vincularse a la iniciativa. En esos casos, sus disciplinas funcionarán independientemente sin compromisos con la integración. De esta manera, el espacio común puede ser compartido por dos o más materias en función del grado de afinidad y disposición del profesorado que ocupa el cuatrimestre. Eso lo hace más viable.

La fusión (total o parcial) de materias.

Este es un modelo muy interesante de transformación progresiva de la docencia tradicional donde las disciplinas y profesores van funcionando en un esquema de *free lancer* a un modelo de integración curricular de notable intensidad. En sus niveles de inicio se situaría en el nivel 3 de la escalera de Harden pero podría avanzar sobre los mismos procedimientos hasta el nivel 7 u 8, es decir, hasta los niveles más altos de integración en los modelos basados en las disciplinas.

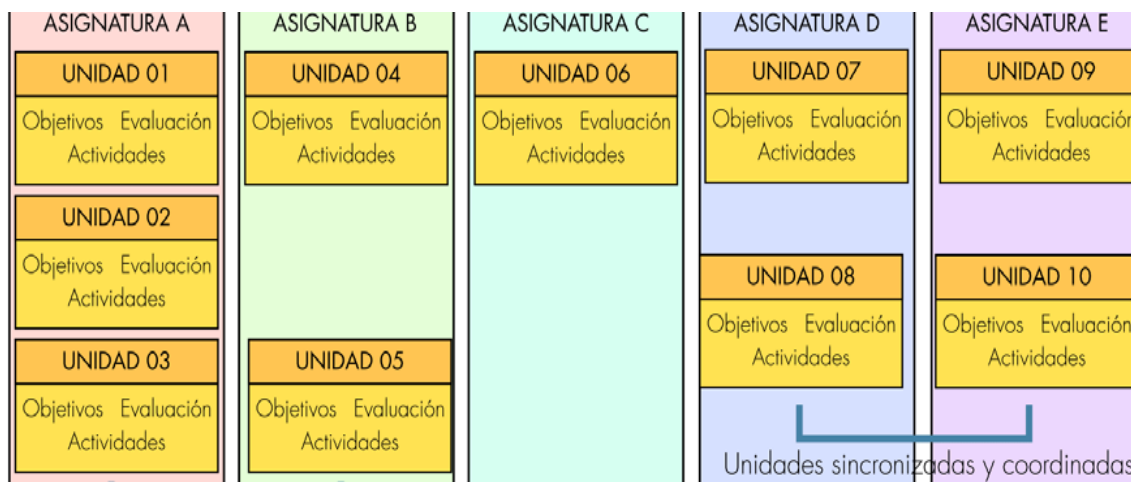
El modelo parte de la situación habitual del diseño de las disciplinas (asignaturas, en el gráfico):



Fuente: Javier Parici, Univ. de Zaragoza

Gráfico n. 9. Las disciplinas como compartimentos estancos

Obviamente, cuando las disciplinas se organizan como estructuras estancas e incomunicadas resulta difícil poderlas combinar. Se diseñan como bloques compactos y se llevan a cabo como tales. Sin embargo, el simple hecho de introducir una mayor diversificación en los contenidos de la disciplina o una estructura de diversos bloques de contenidos ya mejora la posibilidad de establecer contactos y sincronías con otras:

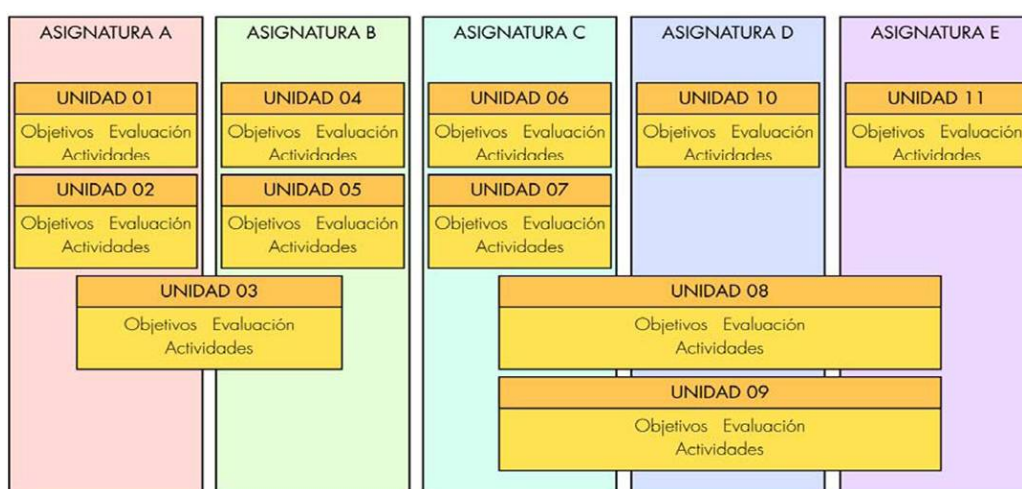


Fuente: Javier Parici, Univ. de Zaragoza

Gráfico n.10. Primeros pasos en la generación de sinergias

Las disciplinas que en un momento anterior funcionaban como estructuras estancas han introducido elementos de diferenciación en sus contenido (unidades, bloques, apartados, etc.). Siendo difícil que se puedan relacionar o converger dos disciplinas que funcionan como bloques, no lo es tanto que sí puedan coincidir o resultar afines partes concretas de sus programas. Es lo que se puede observar en el gráfico: la materia A ha introducido la diversificación interna pero sigue funcionando como disciplina separada. La asignatura B ha hecho el mismo proceso (en su caso con menor diversificación interna) pero sigue funcionando como entidad independiente. La asignatura C ni siquiera ha variado su estructura interna. Pero, en cambio tanto la asignatura D como la E se han encontrado con que la diversificación interna les permite combinar dos de sus bloques temáticos con respecto a los cuales pueden buscar algún tipo de sincronización temporal, de complementación, de trabajo conjunto. El proceso, como puede observarse, es muy respetuoso con la distinta naturaleza de las disciplinas y con el diverso talante de los profesores que las imparten. Algunos estarán animados a vincularse al proceso de integración, otros preferirán mantenerse al margen o, simplemente, preferirán postergar su adhesión hasta que comprueben que la iniciativa tiene sentido y da buenos resultados.

Iniciado el proceso, el nivel de integración puede ir progresando:



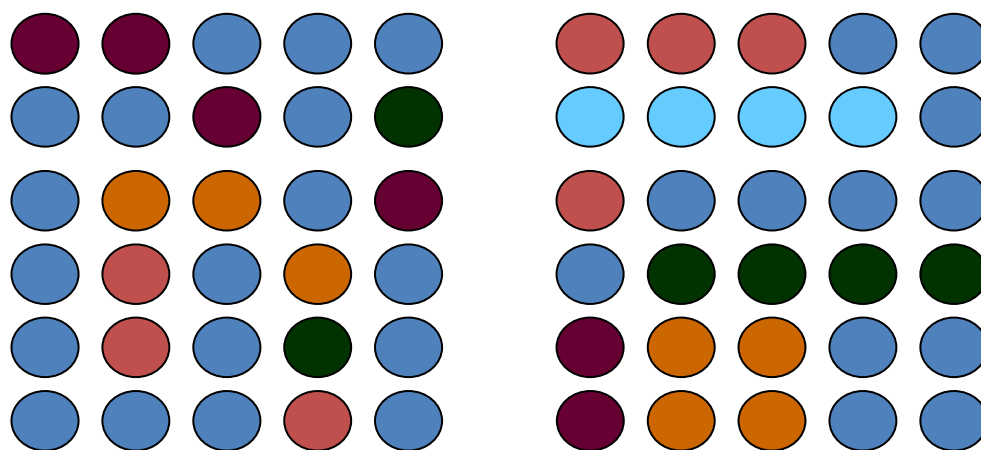
Fuente: Javier Parici, Univ. de Zaragoza

Gráfico n.11. Proceso de integración progresiva por fusión de materias

Como puede constatarse, la lógica de la diferenciación interna orientada a la fusión puede ir avanzando y poniendo en sincronía a dos o más materias. En este ejemplo, las materias no se mezclan (aunque también pudiera llegarse a ello como, de hecho, ya se hace en muchas universidades) sino que comparten algunos temas de sus programas a través de materiales, trabajos, iniciativas multidisciplinares, etc.

Clusters de materias impartidos por clusters de profesores

El siguiente modelo de integración curricular responde a la idea varias veces mencionada en este trabajo de los *clusters*. El proceso de superación de la atomización encuentra su clima natural en los agrupamientos. En realidad, todos los modelos presentados tienen mucho que ver con esta idea y proponen agrupamientos de diversa naturaleza. Un esquema de *clusters* podría ser el siguiente:



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.12. Integración curricular por medio de *clusters*.

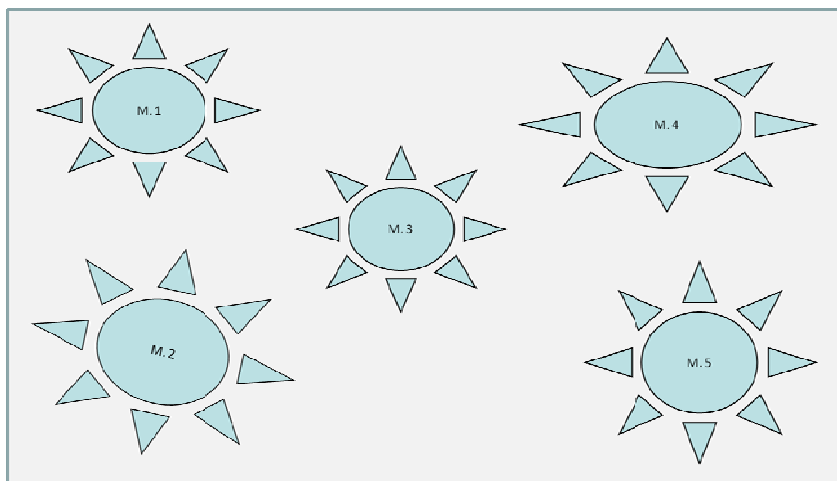
Los *clusters* o bloques formativos hacen referencia a agrupaciones de materias que tienen rasgos comunes bien porque trabajan temáticas vinculadas, bien porque utilizan metodologías comunes, bien por razones estratégicas o derivadas del modelo educativo que la institución desee desarrollar. Por otra parte, los *clusters* pueden ser horizontales o verticales, aunque son éstos últimos los que reflejan mejor la potencialidad del modelo pues permiten establecer una secuencia progresiva en el afrontamiento de la temática común al *cluster*. En el gráfico anterior los colores representan las materias que pertenecen al mismo *cluster*, salvo las azules que quedan sin adscripción concreta (dejando, nuevamente, ese espacio de libertad para aquellas disciplinas y profesores que encuentran difícil acomodo en una agrupación o que prefieren seguir funcionando independientemente).

La pertenencia a un *cluster* supone para las disciplinas un doble compromiso: (a) el que se deriva de la propia pertenencia al *cluster* y lo que eso supone de trabajo coordinado, de diseño compartido de los aprendizajes y competencias a adquirir en dicho *cluster* y (b) el que se deriva de la posición de la materia en el *cluster* puesto que las materias que lo abren habrán de desempeñar la función de introductoras al mismo, asentando bien los conceptos y procedimientos que serán básicos en esa área temática; las materias centrales eludirán las introducciones y estarán llamadas a profundizar en los contenidos fundamentales del campo temático; las materias finales, bien continuarán con dicha profundización bien llevarán a los estudiantes a procesos de especialización o de aplicación de los aprendizajes a los diversos campos sobre los que la temática del *cluster* se proyecta.

Este modelo de *cluster* resulta muy pertinente para generar sinergias entre disciplinas próximas y también para establecer secuencias coherentes en el desarrollo de aprendizajes y competencias. Al *cluster* se le encomienda y responsabiliza de la formación que en han de poseer los egresados en el campo específico que el *cluster* cubre. En la carrera de Físicas se incluyen diferentes materias que tiene mucho que ver con las matemáticas; todas ellas podrían constituir el *cluster* de la formación matemática de los egresados de esa titulación; los profesores encargados de esas materias deberían programar conjuntamente los contenidos de sus materias y establecer una secuencia que les permitiera garantizar que al final de los estudios los egresados habrían alcanzado las competencias matemáticas adscritas a la titulación. Otro tanto se podría decir de las disciplinas vinculadas a la Psicología que están presentes en los títulos de formación de profesores. Organizadas en *cluster*, el profesorado que las imparte debería organizar su trabajo de forma secuenciada y coherente (introducción, profundización, especialización) para que al final de la carrera los estudiantes, futuros maestros y maestras, hubieran alcanzado efectivamente las competencias psicológicas marcadas. En ocasiones, los *cluster* tienen un sentido estratégico que va más allá de los contenidos específicos que las materias estudian. Tal es el caso, por ejemplo, de algunas iniciativas con respecto a las materias básicas en las carreras de Ciencias de la Salud. A veces, ni profesores ni estudiantes son capaces de vincular de manera clara los contenidos que estudian con el perfil profesional de la titulación. Dicha vinculación puede conseguirse, sin embargo (de ahí su carácter estratégico) incluyéndola en un *cluster* en el cual esa materia deba generar sinergias con materias claramente profesionales. Pongamos, por ejemplo, la Química en los estudios de Medicina. Impartida por un profesor/a de la facultad de Química y ajeno a los problemas médicos es probable que le cueste adaptarla a las expectativas de sus estudiantes que lo que desean son conocimientos que les ayuden a resolver problemas de salud. En ese marco corre serio riesgo de desafección por parte del alumnado (la estudian porque tienen que estudiarla pero ni le ven sentido ni les interesa. Discúlpenme los profesores/as de Química, esto es solo un ejemplo, en absoluto quisiera dar a suponer que las cosas tienen que ser así o que el profesorado de esta disciplina no es capaz de acomodar los contenidos de la materia al perfil formativo de la titulación, de veras). Lo interesante es que si unimos Química a Fisiología, a Farmacéutica e a Patología hepática, podemos formar un *cluster* formativo de una potencia extraordinaria, pues tanto profesores como estudiantes tendrán muy clara la vinculación entre todas esas disciplinas y el gran valor instrumental que la Química juega en los procesos pre-clínicos y clínicos que las mencionadas materias abordan.

La organización por módulos

Finalmente, la organización por módulos nos lleva a los modelos de integración más propios de los enfoques por competencias. Se corresponden con los niveles 9-11 de la escalera de Harden. Las materias comienzan a pasar a un papel secundario y su función es aportar aquellos conocimientos parciales que desde su campo de especialización pueden ayudar a resolver el problema planteado.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.13. Organización modular.

Como puede verse, la organización por módulos sitúa en la “figura” de la organización curricular (el círculo central) las diversas temáticas profesionales y en el “fondo” de la misma (los picos de las estrellas) las disciplinas. Las disciplinas no se toman como conjuntos organizados de conocimientos, sino en tanto que conocimientos parciales que resultan necesarios para resolver los problemas o temas a estudiar. Si la temática a estudiar en el módulo es “la mujer embarazada” tomaré de las diversas disciplinas médicas aquel tipo de informaciones y procedimientos que se relacionen con ese tema. Se pierden los elementos de fundamentación de las disciplinas y se toma de ellas lo que tienen de aplicación: no estudiaré aspectos generales de la Fisiología sino aquellos puntos que tengan que ver con la fisiología femenina durante el embarazo. Los beneficios profesionales son claros (los estudiantes acaban adquiriendo conocimientos y formas de actuación muy aplicables); los riesgos en relación a la fundamentación y aprendizajes básicos también, salvo que este aspecto se cuide mucho en las planificaciones de los módulos y, en cada uno de ellos, se vaya más allá de la mera aplicación de los conocimientos a temas concretos.

Epílogo

Se plantea como se plantea, no es un proceso fácil éste de unir piezas, establecer sinergias, crear colaboraciones. Esa dificultad, por lo general, no deviene de reticencias conceptuales. No se manifiestan muchas dudas sobre el interés que ese proceso de integración pueda tener para el enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes. Los problemas suelen albergarse con más frecuencia en el ámbito de las costumbres y rutinas de procedimiento a las que los docentes estamos acostumbrados y que algunos colegas han convertido, sin más, en una carta de derechos. Cuesta mucho ceder en la propia autonomía para hacer las cosas como mejor me convenga; cuesta mucho coordinarse con los colegas porque eso exige un esfuerzo añadido a la ya muchas cargas y tareas que debemos soportar. Cuesta buscar puntos de encuentro en la visión que cada uno de nosotros nos hemos ido construyendo sobre nuestra disciplina, sus contenidos y la forma de enseñarlos. Todas estas reticencias podrían bien ser analizadas como parte del lastre que quienes llevamos muchos años en una

cultura individualista de la docencia universitaria hemos ido acumulando. Pero lo curioso es que tampoco se ven actitudes positivas al encuentro entre el profesorado joven que se va incorporando a los Departamentos. Lo cual nos lleva a una constatación penosa pero realista: es poco probable que la innovación y cambio en los modelos curriculares por yuxtaposición nazca y se fortalezca desde las actuaciones individuales. En términos generales, los individuos vamos a actuar como contrapeso, reforzando la tendencia a la homeostasis (a que nada cambie o a que los cambios se queden en el espacio en que nosotros mismos, a título individual los podamos gestionar, es decir, sin modificar el modelo individual de trabajo) de las instituciones.

Las mejores opciones para el cambio curricular provienen, como se podrá constatar en los textos de este monográfico, de acciones institucionales apoyadas en un fuerte liderazgo de los responsables académicos (tanto los líderes institucionales como los que ocupan posiciones intermedias, Glover et alii, 1998; Zabalza, 2000) y en la puesta en marcha de dispositivos institucionales comprometidos con el cambio (coordinaciones de curso y de titulación, equipos de módulo, etc.). Tampoco para los responsables académicos resulta fácil llegar a ese convencimiento. Al fin y al cabo, en la mayor parte de los casos, sobre todo en instituciones públicas, también ellos y ellas son profesores y viven los mismos dilemas que el profesorado siente entre su propia autonomía y el trabajo grupal. Pero sin esa convicción y las decisiones que de ellas se derivan, no resulta esperable que se genere el clima necesario para que los cambios se produzcan.

En todo caso, este asunto no se puede plantear como una cuestión de buenos y malos. Cualquier innovación viene siempre cargada de dilemas para quien se ve concernido por ella. En la medida en que se plantea una propuesta que se sale de lo habitual, se produce una ruptura que afecta a las cosas y los procedimientos, pero también a las emociones personales. Es un tránsito de lo “seguro” y “conocido” hacia una situación marcada de incertidumbre, “*ya sabemos cómo funcionaba lo anterior, pero quién nos garantiza cómo a funcionar esto nuevo*”. A ese dilema personal se superpone otro que se le plantea a la institución: el dilema entre la necesidad de conceder *autonomía* al profesorado para que puedan concebir y poner en marcha propuestas innovadoras y la necesidad de control para que tal posibilidad no se convierta en una caja de Pandora de la que surjan propuestas alocadas o perjudiciales que en lugar de mejorar las cosas, las empeoren.

Por otra parte, como señalaron en su día Berman (1981) y, sobre todo, Fullan (1982), la calidad de una propuesta innovadora (sobre todo de aquellas que siguen un proceso *top-down*, es decir que fueron diseñadas por personas diferentes a las que las llevarán a cabo) no depende tanto de su naturaleza cuanto de la forma en que se presente y se lleve a cabo. Las teorías X e Y de MacGregor (1994) tienen una clara aplicación en este caso. No se pueden presentar las iniciativas innovadoras como la solución forzada ante una mala actuación, teoría X (“*lo estamos haciendo mal y tenemos que hacerlo bien*”), sino como una propuesta de mejora, teoría Y (“*ya lo estamos haciendo bastante bien, pero podríamos mejorar*”). Es decir, hay que resaltar el carácter positivo y no sancionador de la propuesta y, además, reforzar el protagonismo de quienes van a participar en su desarrollo (tanto profesores como estudiantes). Y prestar la debida atención a las condiciones en que se vaya a producir

su implementación: buena información de base, comprensión clara del significado y sentido de las propuestas innovadoras, posibilidad de adaptarlas a las características particulares de cada institución, configuración de redes de apoyo, etc. Este planteamiento resulta bien distante de aquellos otros en los que se considera al profesorado como enemigo. Escuché, una vez, decir a un rector, respondiendo a quien protestaba porque se pretendía poner en marcha una reforma del estatuto docente sin consultarlo con los representantes del profesorado, que “*la Ley de caza no se discute con las perdices*”. Una triste imagen de la visión que ese responsable académico tenía de sus profesores. En el terreno de la innovación curricular, también se han planteado propuestas “*a prueba de profesores*” (lo mismo que se construyen juguetes a prueba de niños: que por muy mal uso que les den, no los puedan estropear). En cualquier caso, son planteamientos que no funcionan. Se necesita una concepción más amable y respetuosa de los docentes llamados a desarrollar las propuestas de integración curricular. Algunos lo han denominado “*supported implementation*” (una puesta en práctica con apoyos).

Cita del artículo:

Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 17-48 Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Referencias bibliográficas

- Ashwin, P. (2009). Conceptualising Teaching and Learning Interactions in Researching Higher Education. En M. Tight et alii, *The Routledge International Handbook of Higher Education*. London: Routledge. Pg. 37-46.
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum, el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Berman, P. (1982). Educational Change: an implementation paradigm, en R. Lehming y M. Kane. *Improving Schools: using what we know*. Beverly Hills: Sage. Pg. 253-286.
- Bricall, J.M. (coord.) (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas).
- Brophy, J.E. y Good, Th.L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. En M.C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching: third edition*. New York: Mac Millan. Pag. 328-375.
- Chaves, A.L.; Hernández, D. y León, J. (2011). La integración curricular. Una experiencia en el primer nivel de diplomado de la carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. *Revista Electrónica Educare*, XV (2), 63-86.
- Delors, J. et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid. Unesco-Santillana.

- Escanero, J.F. (2007). Integración curricular. *Educación Médica*,10 (4), 217-224.
- Fullan, M.G. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Toronto: OISE Press.
- Glover, D.C.; Glenson, D.; Gough, G. y Johnson, M. (1998). The Meaning of Management : the development needs of middle manager in secondary schools”, en *Educational Management and Administration*, 26 (3), 279-292.
- Haggis, T. (2009). Student Learning Research: a broader view. En M. Tight et alii, *The Routledge International Handbook of Higher Education*. London: Routledge. Pg. 23-36.
- Harden RM, Davis MH, Crosby JR. (1997). The new Dundee medical curriculum: a whole that is greater than the sum of the parts. *Medical Education*, 31:264-71.
- Harden, R.M. (2000). The integration ladder, a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education* 2000, 34: 551-557.
- MacGregor, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. Madrid: MacGraw-Hill
- Mello Carvalho, I. (1974). *El proceso didáctico*. Buenos Aires: Kapelusz
- Menges, R. J. (1997). Fostering faculty motivation to teach. Approaches to faculty development, en J.L. Bess (Edit.): *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: John Hopkins University Press, pp. 407-423.
- Oser, F.K. e Baeriswyl, F.J. (2001). Choreografies of Teaching: bridging instruction to teaching, en V. Richardson (Edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington: AERA, ps. 1031-1065.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective. En M.C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching: third edition*. New York: Mac Millan. Pag. 3-36
- Villarini Jusino, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Río Piedras, P.R: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento, Inc.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of Research on Teaching: third edition*. New York: Mac Millan
- Zabalza Beraza, M.A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, p. 47-66.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Acerca del autor



Miguel Ángel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: zabalza@usc.es

Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444), especializado en temas de docencia universitaria. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros de diversas problemáticas educativas.