XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# El modelo curricular de la universidad del zulia.

Lilia Pereira de Homes, Neimar Fonseca Cascioli y Yasmile Navarro Reyes.

Cita:

Lilia Pereira de Homes, Neimar Fonseca Cascioli y Yasmile Navarro Reyes (2009). *El modelo curricular de la universidad del zulia. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-062/1963

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

# El modelo curricular de la universidad del zulia

***Lilia Pereira de Homes***[*]

***Neimar Fonseca Cascioli***[**]

***Yasmile Navarro Reyes***[***]

**Resumen**

La presente investigación explora los modelos curriculares asumidos por la Universidad del Zulia (LUZ) desde 1948 a 2008. La metodología utilizada consistió en la revisión de documentos oficiales y bibliografía especializada en la temática, además se efectuaron entrevistas a miembros de la Comisión Central de Currículo de LUZ de diferentes períodos. Los resultados evidencian que LUZ ha asumido básicamente dos modelos curriculares: Profesional-Técnico, conformado por una lista de asignaturas relacionadas con la profesión y en consecuencia se formaban egresados expertos fundamentalmente en su disciplina. El otro modelo es el denominado Integral por centrar la formación del estudiante en el conjunto de experiencias profesionales, científicas, culturales y humanísticas. Este último ha prevalecido desde 1983 a partir de la aprobación de la resolución 227 del Consejo Universitario (CU). Posteriormente fue modificado con la puesta en vigencia de la resolución 329 y el acuerdo 535 del CU. Se concluye que a pesar de existir en teoría elementos substanciales para la formación integral de los educandos, en la práctica, el currículo en esta casa de

[*] Dra. en Ciencias, Mención Gerencia. Docente Emérita de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de la Universidad del Zulia (LUZ). Investigadora y Coordinadora de la línea de investigación Política y Gestión Universitaria del Centro de Estudios de la Empresa (CEE-LUZ). Acreditada en el Programa de Promoción al Investigador (PPI) nivel III. E-mail: lpereira14@yahoo.es.

[**] Cursante del décimo semestre de la carrera Administración de FCES/LUZ. Colaboradora de investigación del CEE/LUZ. E-mail: neyfcascioli@yahoo.es.

[***] Especialista en Contaduría Pública. Profesora Asociada de FCES/LUZ e investigadora del CEE/FCES/LUZ. Cursante del Doctorado en Ciencias Sociales, mención Gerencia de LUZ. Acreditada en el PPI. E-mail: yanare50@yahoo.com.

estudios se ha caracterizado por ser altamente profesionalizante, enciclopédico y conductista, lo que evidencia escasos mecanismos de seguimiento, control y evaluación del proceso curricular.

**Palabras Clave:** Modelos curriculares, Currículo integral, Universidad del Zulia.

## 1. Introducción

La Universidad del Zulia (LUZ) en los actuales momentos se perfila como una organización en transición, pendiente por superar el modelo de universidad napoleónica y profesionalista, centrada en la teoría tradicional de la organización. Cabe destacar los intentos dirigidos a crear y configurar la visión modernista que desde los espacios internos y externos exigen a la universidad asumir su papel vanguardista para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. LUZ es una institución caracterizada por su estructura piramidal, liderazgo tradicional, procesos burocráticos y decisiones centralizadas, entre otros, lo cual ha restringido las posibilidades de un avance científico y tecnológico acorde con la velocidad y complejidad que el entorno le plantea. Otra de las características que señala Méndez (2007) es la presencia de una gerencia universitaria coyuntural desfasada de los requerimientos de la academia, sin un sistema coherente de planificación, organización, dirección y evaluación institucional, que limita las posibilidades de ajustarse a los grandes avances que se suscitan en la actualidad.

Ahora bien, con la finalidad de ajustar su currículo a las nuevas realidades, LUZ ha asumido diversos modelos curriculares. Posterior a la reapertura en 1946 esta casa de estudio adopta un modelo de currículo Profesional-Técnico. En 1983 mediante resolución 227 del Consejo Universitario (CU), se aprobó la primera normativa sobre currículo universitario en LUZ y se asumió un modelo Curricular Integral que pretendía formar a un científico-crítico. En 1995 se genera un proceso de innovación curricular, que dio como resultado la aprobación por parte del CU de la resolución 329, la cual seguía estableciendo un currículo integral, no obstante se incorporaba al currículo programas directores para afianzar valores, conocimientos, habilidades y competencias mínimas.

Recientemente, el CU con la resolución 535 inicia una nueva revisión curricular, la cual mantiene el modelo de diseño curricular integral vigente desde 1983, pero incorpora el concepto de educación por competencias; es decir, que el alumno debe aprender a manejar aspectos cognitivos, de actitud y procedimentales. Además se incorpora la obligatoriedad de la prestación de servicio

comunitario por 120 horas y de las actividades de autodesarrollo. Méndez (2007) lo define como Integral-Integrado.

En atención a lo anterior, el objetivo de esta investigación es describir los modelos curriculares asumidos por LUZ desde 1948 a 2008, para lo cual se realizaron entrevistas a miembros de la Comisión Central de Currículo de LUZ y se revisaron documentos oficiales, artículos científicos y bibliografía especializada en la temática.

## 2. Currículo: contexto histórico

La palabra currículum tomado del idioma latín deriva del verbo *curro* que significa carrera. La evolución del concepto está vinculada con el desarrollo histórico de la sociedad y de la educación. Es importante señalar que estudiosos del currículo sitúan su nacimiento como área específica de teorización e investigación en 1918.

Sin embargo, en los 40 es cuando se elabora una teoría curricular más fundamentada y sistematizada expresada en la obra de Tyler (1949). El gran aporte de Tyler fue incorporar al proceso de evaluación las experiencias de aprendizaje como elementos que dan cuenta de un currículo dinámico que determina en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación y permiten su retroalimentación. Posteriormente, Taba (1973) plantea una nueva concepción de currículo bajo el modelo sistémico con un plan elaborado para el aprendizaje.

En el devenir histórico se han asumido distintas posturas frente a la concepción de currículo. En los 50` y 60` era percibido como un documento contentivo de un plan detallado del año escolar en término de programa y como guía educacional y de enseñanza para los profesores (Smith et al, 1957; Dottrens, 1962 cit. por Iafrancesco, 1998). En la década de los 70` se concentraba en la forma de preparar a la juventud para participar como miembro útil en la cultura (Taba, 1973). En los 80` el currículo fue adoptado como el proceso dinámico de adaptación al cambio social en el ámbito general y al sistema educativo en el ámbito particular (Acuña, 1980 cit. por Ianfrancesco, 1998).

En los 70` y 80` el currículo toma una concepción más amplia y elaborada al considerar los aspectos fundamentales para la formación de los educandos con sentido de pertenencia social. La educación lograda a través del currículo es vista como un proceso de ingreso a la cultura, de vivencia y de acción dentro de ella. A principio de los 90` aparecen nuevas concepciones entre las que destacan la de Arnaz (1991), quien lo asume como un plan normativo orientador de la selección de las experiencias de aprendizaje para conducir explícitamente en una institución

educativa, el proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje. Por su parte Peñaloza (1995) expresa que el currículo es una relación teleológica, el cual se elabora en función de la idea de educación que se tiene con el propósito que se torne realidad en los educandos.

De acuerdo con López (2001) el currículo es un proceso investigativo, centrado en el aprendizaje, con una visión holística, integral e interdisciplinar entre el macrocontexto, el microcontexto, las necesidades, el objeto de formación y los propósitos de formación, mediados por unos contenidos de aprendizajes organizados en núcleos temáticos, bloques problemáticos, líneas y proyectos de investigación.

En líneas generales se observan las siguientes tendencias:

*1) El currículo como contenidos de la enseñanza,* constituido por un listado de materias o asignaturas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje.

*2) El currículo como conjunto de experiencias*, surge en contraposición a la concepción anterior, su énfasis está en lo que realmente se hace y no en lo que se debe hacer.

*3) El currículo como plan de instrucción,* contiene un conjunto de actividades planificadas para los alumnos, la organización de los contenidos, la determinación de los objetivos del aprendizaje y la manera de lograrlos.

*4) El currículo como proceso investigativo,* hace uso de la planificación estratégica para desarrollar un proyecto educativo que enfatiza la integración de contenidos, métodos, procesos, conocimientos y estrategias metodológicas.

## 4. El modelo curricular de la Universidad del Zulia

Con la finalidad de ajustar el currículo a las nuevas realidades LUZ ha asumido diversos modelos curriculares.

En el periodo 1946-1973 adopta un modelo curricular Profesional-Técnico, el cual concebía a cada carrera como una lista de materias relacionadas con el área profesional. Este era un currículo temático por no tomar en cuenta los perfiles profesionales ni la demanda del entorno.

Durante el periodo 1958-1968 seguía predominando ese modelo curricular; no obstante, se logró introducir en las carreras algunos seminarios relacionados con otras disciplinas. En la gestión rectoral 1972-1976 se gestó la primera iniciativa de transformación curricular (1973), que incluía la creación de los Estudios Generales, con la finalidad de ofrecer conocimientos científicos básicos a

los estudiantes que ingresaran a LUZ; se crea entonces la Facultad Experimental de Ciencias, cuyo proyecto había sido iniciado en el período rectoral (1968-1972). Señala Vílchez (1983) que los Estudios Generales fueron un experimento costoso con una administración de la enseñanza dramáticamente enmarañada, la cual no generó ninguna transformación significativa en los currículos de las escuelas; por el contrario terminaron siendo filtros obstructivos que le impedían al educando arribar al núcleo de la carrera profesional.

Posteriormente en 1980 el CU designa a un grupo de profesores con el fin de integrar la Comisión para el estudio de la organización curricular de la universidad, enmarcado dentro de los lineamientos señalados por el Gobierno Nacional a través de la Ley de Universidades (1970) y la Ley Orgánica de Educación (1980).

La referida comisión realizó un estudio cuyo resultado reflejó que el 80% de las carreras universitarias no trabajaban con perfiles ni con ningún otro método específico. No se tenía claro el perfil de ingreso y egreso del estudiantado ni tampoco el ordenamiento de las materias. Entre un 85% y un 90% del contenido de las asignaturas era teórico. Sin embargo, no todas las Facultades presentaban el mismo comportamiento, ejemplo de ello eran las facultades de Ingeniería y Medicina, en el caso de la primera las prácticas profesionales eran casi inexistentes, caso contrario a la segunda que tenía mas actividades de práctica que de teoría.

Como parte del proceso de evaluación curricular la comisión realizó una serie de indagaciones en diferentes sectores de la comunidad universitaria, lo cual demostró la existencia de una serie de problemas curriculares, entre ellos se encuentran según Vílchez (1983) la escasa pertinencia social de las carreras profesionales, el sesgo cognositivista y la sub-secuente ausencia de integralidad de los planes de estudios, la frondosidad excesiva de los mismos, la inflexibilidad del currículo y la especialización precoz en el pregrado. Este estudio fue el punto de partida para que LUZ resolviera aprobar (1983) la resolución 227, referida a las primeras normas sobre Currículo Universitario. En ella se precisa que la enseñanza universitaria estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para cumplir una función útil a la sociedad. Sin embargo, Pereira y Navarro (2006) expresan que en la práctica la integralidad no se logró porque no se implementaron todas las áreas que concebía este modelo, en especial el área de las prácticas profesionales, con la cual el educando debe poner en práctica los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes propias de su profesión.

Aún cuando esta propuesta curricular fue implementada a partir del primer semestre de 1984 en la mayoría de las escuelas de LUZ, la experiencia demostró que no fue suficiente la puesta en funcionamiento de las cinco áreas, ya que la integralidad supone más que una simple enunciación de lineamientos, es decir, requiere acciones concretas.

Las críticas a las normas sobre el currículo universitario de 1983 (Resolución 227) tienen su fundamento en los problemas que surgieron luego de ser implementado, en virtud de que la ejecución de un nuevo currículo exige el compromiso y la preparación del personal docente y de investigación, administrativo y de la comunidad estudiantil. Las limitaciones y desviaciones internas obligaron a realizar una evaluación sobre la base de la experiencia previa.

En 1992 se declara en LUZ una evaluación permanente de los diseños curriculares y en 1993 se logra institucionalizar la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo para llevar a cabo el desarrollo y la evaluación de los planes de estudios.

En 1995 el CU aprueba la resolución 329 donde se establece que el diseño de todas las carreras de LUZ se ajustará al modelo de Currículo Integral, el cual centra la formación del estudiante en el conjunto de experiencias profesionales, científicas, culturales y humanísticas, basada en los principios de hominización, culturización y socialización (CU, 1995). Sin embargo, plantean Pereira y Navarro (2006) que en esa revisión no se indagó en profundidad sobre las características de los egresados en la década anterior, la pertinencia de la formación recibida, congruencia de los medios y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de los perfiles profesionales, actualización de los conocimientos teóricos-prácticos a la luz de los avances en la ciencia y la tecnología, lo cual produjo un proyecto curricular adaptado a los lineamientos establecidos en la referida resolución, pero con poca viabilidad de implementación dada la frondosidad curricular que hizo imposible su puesta en marcha.

En esta resolución 329 se define la manera como los planes de estudio estarán organizados atendiendo a cinco áreas curriculares que describen los diferentes componentes de la formación integral[1] y que deben desarrollarse a lo largo de la carrera. No obstante, a pesar de que el documento contenía las cinco áreas del currículo integral, no contemplaba el porcentaje mínimo requerido respecto al total de unidades crédito de la carrera. Autodesarrollo, área fundamental del currículo integral se incluyó como opcional, lo que produjo un desbalance en la formación de los

[1] Estas áreas son: a) *Formación General*, contempla cuatro sub-áreas: Comunicación Humana, Histórico-Antropológica, Ecológica-Científica y Tecnológica, y Epistemológica; b) *Formación Profesional* con dos sub-áreas: Formación Profesional Básica y Formación Profesional Específica; c) *Prácticas Profesionales*; d) *Actividades de Autodesarrollo*; y e) *Orientación*.

educandos.

Así mismo, la definición estructural del área de orientación contemplada al menos en dos niveles, fue reducida a un nivel obligatorio en casi todas las facultades de LUZ, quedando a criterio de las escuelas su mayor cobertura en el currículo.

Por otra parte, fueron introducidas las Prácticas Profesionales en tres niveles (CU, 1995). No obstante, la resolución deja abierta la posibilidad de que cada Escuela determine el número de niveles que constituirá sus Prácticas Profesionales de conformidad con su naturaleza y perfil profesional. La Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo en 1994 presentó un documento con observaciones puntuales referentes a la resolución 329, en el cual se alega que la misma se distanciaba de las *Normas para el Diseño y Administración del Currículo* en los siguientes aspectos: Incongruencia filosófico-conceptual e interna en el articulado de la resolución.

Los parámetros para el establecimiento de la carga horaria de los planes de estudios quedó sin efecto, al dejar a juicio de las escuelas el incremento a más de 25 horas semanales de clases y de igual manera se hace referencia a la incongruencia respecto a las siguientes áreas del currículo integral: autodesarrollo, orientación y prácticas profesionales.

En el 2006 el CU aprueba el Acuerdo 535 con el cual se inicia un nuevo proceso de evaluación curricular que intenta dar respuesta a las exigencias del entorno para superar las discrepancias suscitadas en las décadas anteriores entre la teoría y la praxis universitaria. El acuerdo en referencia mantiene el modelo de diseño curricular integral vigente desde 1983, pero incorpora el concepto de educación por competencias para que el alumno aprenda a manejar aspectos cognitivos, de actitud y procedimentales.

Además, se incorpora la obligatoriedad de la prestación del servicio comunitario por 120 horas y de las actividades de autodesarrollo, aspecto que intenta rescatar la condición humana y la atención a las necesidades sociales para la praxis social, laboral y humana acorde con las complejidades de los nuevos tiempos. La Ley del Servicio Comunitario entró en vigencia en septiembre de 2005 con el objeto de normar la prestación del servicio comunitario del estudiante de pre grado que aspire al ejercicio de cualquier profesión.

En esencia, la evaluación curricular en LUZ es un proceso esporádico, discontinuo asistemático que no posee los criterios, parámetros e instrumentos para una evaluación permanente de los planes de estudios, siendo otra debilidad la escasa capacitación de los profesores en las áreas

curriculares, instruccionales, didácticas y pedagógicas para conducir ese proceso de manera acertada.

### 5. Conclusiones

Se deduce que en LUZ han existido fundamentalmente dos modelos curriculares: el Profesional-Técnico y el Integral, éste último concepto ha prevalecido desde hace más de 20 años y con el transcurrir del tiempo y la aprobación de nuevas normas curriculares ha experimentado ciertas variantes producto de los procesos de revisión curricular y de las demandas del entorno, no obstante a pesar de existir en teoría elementos substanciales para la formación integral de los educandos, en la práctica los currículos se han caracterizado por ser altamente profesionalizantes, enciclopédicos y conductistas.

El currículo requiere una revisión minuciosa, constante y en perfecta alineación entre la planificación y la ejecución a fin de cumplir con los objetivos de la institución. Es el instrumento que permite hacer realidad las intenciones educativas, para ello es indispensable la consulta colectiva como la única manera de que el personal docente y de investigación y los educandos se comprometan en su desarrollo y evaluación. Por tanto, no es posible una redefinición del currículo sino se crean verdaderos espacios de participación y reflexión.

## Referencias Bibliográficas


- Arnaz, José A. (1991), **La planificación curricular**, México, Editorial Trillas, pp 98.
- Comisión Central de Currículo (2007). **Transformación Curricular**. Plan de Trabajo. Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Congreso Nacional de Venezuela (1970), **Ley de Universidades**. Gaceta Oficial No. 1429, Venezuela.
- Congreso Nacional de Venezuela (1980), **Ley Orgánica de Educación**, Gaceta Oficial No. 26035, Venezuela.
- Consejo Universitario (1983), **Resolución 227**, Universidad del Zulia, Venezuela.
- Consejo Universitario (1995), **Resolución 329**, Universidad del Zulia, Venezuela.

- Consejo Universitario (2007), **Competencias Generales para los currículos de la Universidad del Zulia**, Venezuela.

- Iafrancesco, Giovanni (1998), **La gestión curricular: problemática y perspectivas**, Colombia, Editorial Libros & Libros S.A, pp 118.

- López, Nelson (2001), **La reconstrucción curricular**, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, pp 187.

- Méndez, Evaristo (2007), Profesionales con dos o tres carreras egresan de la multiversidad, **Académica LUZ**, Año 1, Nº 2, Venezuela, Vice-Rectorado Académico, Universidad del Zulia.

- Peñaloza, Walter (1995), **El currículo Integral**, Venezuela, Publicaciones de la Universidad del Zulia, pp 370.

- Pereira, Lilia y Navarro, Yasmile (2006), **Currículos de las carreras Administración y Contaduría Pública de LUZ: ¿ajustado al proceso de transformación académica?**, Ponencia presentada en la 5º Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI), EEUU.

- Taba, Hilda (1973), **Elaboración del currículo**, Argentina, Editorial TROQUEL S.A., pp 435..

- Tyler, R.W. (1949), **Basic Principles of curriculum development**, Estados Unidos, Universidad de Chicago, pp 107.

- Vílchez, Nerio (1983). **Elementos para el análisis transversal del curriculum de la Educación Superior**. Trabajo de ascenso presentado para optar a la categoría de profesor Asociado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.