

CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN SUPERIOR

UNA REVISIÓN SOBRE TENDENCIAS VIGENTES Y TENDENCIAS EMERGENTES EN EL DISEÑO CURRICULAR

¹Carlos Fernando Calatrava Piñerúa

 <https://orcid.org/0000-0001-9617-5443>

Recibido: 07-01-2025

Aceptado: 03-03-2025

Resumen

El artículo 107 de la Constitución Nacional define a las instituciones de educación superior como comunidades que buscan la verdad y promueven valores humanos. Para cumplir con esta misión, es fundamental que se establezcan espacios de interacción entre profesores y estudiantes, lo que se refleja en el diseño curricular. Este diseño actúa como un punto de encuentro para la colaboración y el intercambio de saberes, permitiendo alcanzar los objetivos educativos a través de políticas efectivas. La pandemia de COVID-19 ha acelerado la necesidad de reconfigurar el diseño y la práctica curricular, en un contexto marcado por la quinta revolución industrial. Esta transformación afecta las condiciones laborales y la profesionalización del talento humano, poniendo en evidencia la obsolescencia de métodos pedagógicos tradicionales. Ante este panorama, el documento busca responder a la pregunta sobre las tendencias actuales en el diseño curricular de la educación superior venezolana. Se propone una revisión de los modelos de formación que guían la creación de planes curriculares, proporcionando una visión sobre la situación del sistema educativo en Venezuela y las dinámicas curriculares. A partir de este análisis, se identifican tendencias vigentes y emergentes en el ámbito universitario. Las conclusiones buscan enaltecer el debate sobre el currículo, resaltando su naturaleza como ciencia de la educación y la importancia de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos.

Palabras clave: universidad; modelos de formación; tendencias vigentes; tendencias emergentes.

CURRICULUM AND HIGHER EDUCATION

A REVIEW OF CURRENT AND EMERGING TRENDS IN CURRICULUM DESIGN

Abstract

Article 107 of the National Constitution defines institutions of higher education as communities that seek truth and promote human values. In order to fulfill this mission, it is essential to establish spaces for interaction between professors and students, which is reflected in the curricular design. This design acts as a meeting point for collaboration and the exchange of knowledge, making it possible to achieve educational objectives through effective policies. The COVID-19 pandemic has accelerated the need to reconfigure curriculum design and practice in a context marked by the fifth industrial revolution. This transformation affects working conditions and the professionalization of human talent, highlighting the obsolescence of traditional pedagogical methods. Against this background, the paper seeks to answer the question about current trends in curriculum design in Venezuelan higher education. A review of the training models that guide the creation of curricular plans is proposed, providing a vision of the situation of the Venezuelan educational system and curricular dynamics. From this analysis, current and emerging trends in the university environment are identified. The conclusions seek to enhance the debate on the curriculum, highlighting its nature as a science of education and the importance of adapting to social and technological changes.

Keywords: university; training models; current trends; emerging trends.

¹ Lcdo. en Educación, mención Ciencias Pedagógicas. MSc. en Ciencia Política. Doctor en Ciencia Política. Profesor a tiempo completo en la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). cocalatra@ucab.edu.ve

Introducción

Asumamos que todo sistema educativo requiere de “al menos” el establecimiento de unas finalidades comúnmente acordadas que concreten el sentido de propósito o utilidad de la educación en una sociedad particular, así como de la delimitación de las instituciones, agentes y actores que viabilizarían el camino a recorrer con la precisa intención de alcanzar estos fines comunes. Todo ello sin olvidar el modelo de organización política vigente, la dinámica sociohistórica y contextual.

Así como los efectos de otros procesos y dinámicas sociales sobre la escuela y su funcionamiento, entre los que se pueden señalar el sistema económico y sus medios de producción y reproducción en las relaciones humanas, los medios de comunicación y su preferencia por la lógica del entretenimiento, el acceso asimétrico a los avances de la tecnología consecuencia de la desigualdad social, los diversos modelos de expresión de la institución familiar y sus también diversos patrones de crianza, así como la variedad de proyectos institucionales de los centros educativos, asumidos como virtud en una dinámica nacional y global que avanza hacia la homogenización del conocimiento, patrones de consumo y fuentes de trabajo.

Sin más, la escuela como institución creada por la sociedad con el propósito esencial de enseñar a sus generaciones más jóvenes lo pertinente, útil y científicamente comprobado, sintetiza en sus dinámicas y patrones de socialización aquello cuanto ocurre en el entorno al cual pertenece. Dura tarea la de la escuela, entonces, ya que le corresponde trabajar con las presiones y acciones propias de la sociedad en la que está inserta, con la intención de alcanzar un modelo de convivencia distinto o utópico por ir en marcha contraria a lo que sociedad demuestra, asumido en Venezuela a partir de la aceptación del modelo del Estado Democrático y Social, de Derecho y de Justicia.

Dicho lo cual, el sistema educativo formalmente constituido a partir de la existencia de la legislación escolar emerge no sólo con la intención de cumplir aquello que indica la Ley Orgánica de Educación vigente desde 2009 en su artículo 24, es decir, “...un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona...” sino también como una suerte de caja de resonancia de las relaciones de poder que ocurren en el sistema político venezolano, donde la educación se configura como escenario de disputa de los actores políticos que presumen ser reales intérpretes de la voluntad común de los ciudadanos.

En todo lo descrito, la universidad es una institución fundamental. No está aislada del país, mucho menos de su sistema educativo y político. Como parte integrada del sistema educativo, justamente está

atada al logro de las finalidades de la educación pública. Finalidades que, de acuerdo al artículo 102 constitucional, implican el desarrollo pleno de la personalidad de cada venezolano, su ejercicio ciudadano en una sociedad democrática que se asienta en la ética del trabajo y la participación activa en procesos de cambio social, así como su vinculación consciente con los demás a partir de los valores de la nacionalidad con una visión regional y universal.

Como parte integrada del sistema político, la universidad es la institución referencial en la descripción precisa de los grandes problemas nacionales, con lo que se permite la generación de propuestas de solución para todos por igual. Universidad que entiende su rol como institución preservadora de los valores propios de la democracia y la convivencia, donde toda idea cabe y toda gente puede expresarse en libertad.

Ahora bien, la determinación de las formas y medios con los que cada universidad realiza sus aportes al logro de estas finalidades de la educación pública es una tarea propia del ejercicio del principio de autonomía. Autonomía entendida a partir de las previsiones de la Ley de Universidades (1970), como principio que habilita a estas instituciones a dictar sus propias normas de funcionamiento interno, planificar, organizar y realizar sus programas de docencia, investigación y extensión, seleccionar y nombrar a sus propias autoridades.

Como también, la búsqueda de recursos propios para organizar y administrar su patrimonio. De todas ellas, vale centrarse en la autonomía académica, ya que es la que permite a toda universidad la construcción de sus propios diseños curriculares asociados a los estudios de pregrado, postgrado y extensión, la mejor determinación de las orientaciones didácticas y evaluativas que persigan un desarrollo curricular pertinente y acorde a las demandas del mundo del trabajo y de cada campo del saber, así como la generación de mecanismos que formalicen metodologías de evaluación curricular tendientes al mejoramiento de la calidad educativa.

Además de lo ya descrito, la dinámica del contexto nacional y global en época reciente deja una marca en el sistema educativo y la universidad. Tanto la declaratoria de Venezuela en condición de Emergencia Humanitaria Compleja por la Organización de las Naciones Unidas en 2019, con sus consecuencias en la gestión de las escuelas en el país, así como el tránsito que implicó en todos los niveles y modalidades del sistema educativo por una situación inédita de emergencia sanitaria, las aulas se vieron forzosamente obligadas a migrar a una modalidad remota apoyada en medios digitales dada la crisis de la COVID-19, llevan a la evidencia, a la necesidad de reflexionar y valorar sobre tendencias vigentes y quizás tendencias emergentes en el diseño curricular de la educación universitaria venezolana.

En un plazo muy corto cambiaron no sólo variables, sino la comprensión misma de la enseñanza y la evaluación, con dinámicas aún por describir en el contexto de la universidad y consecuencias que apenas podemos comenzar a percibir. Por ello, este documento se orienta a partir de la siguiente interrogante: *¿Cuáles pueden ser las tendencias vigentes asociadas al diseño curricular de la Educación Superior venezolana?* El sendero que se propone en la construcción de ideas que permitan responderla implica la identificación de tendencias vigentes y emergentes en el currículum universitario. Las conclusiones a partir de la discusión de los hallazgos aquí reportados, se presentan como corolario de los análisis y valoraciones propuestas esperan, como siempre, colaborar en el discernimiento y debate que nunca se agota en currículum dada su condición de ciencia de la educación.

Modelos de formación en educación universitaria

De acuerdo con Cartuche, Tusa, Agüinsaca, Merino y Tene (2014), un modelo de formación en educación superior cumple con, al menos, tres condiciones: a) se sustenta en una visión teórica o conceptual sobre la acción didáctica de los profesores en el aula a partir del proyecto institucional de cada universidad, b) se emplea como elemento de fundamentación y orientación para las acciones de diseño curricular, diseño instruccional, práctica pedagógica y evaluación de los aprendizajes, y c) orienta a la universidad como institución en la gestión de sus procesos de administración de planes y programas de estudio. En sentido exacto, los autores indican al modelo de formación en los siguientes términos:

Es una construcción teórico-formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Cumple las funciones de interpretación, diseño y ajuste de la intervención pedagógica que realiza el docente en un contexto institucional, por lo que debe ser coherente y consistente con el paradigma y enfoque pedagógico asumido por la institución... (p. 208)

Tal como queda aproximado, el modelo de formación como idea implica reconocer que la universidad es capaz de establecer su propio proyecto formativo, es decir, a partir del ejercicio de su autonomía académica establece orientaciones curriculares, didácticas, evaluativas y de gestión educativa que sostienen el desarrollo de planes y programas de estudio en los campos y disciplinas que define como propios. Al mismo tiempo, se espera que este mismo ejercicio de su autonomía alcance la dimensión de investigación y producción de conocimiento, así como lo referido a la extensión. Quede claro, el proyecto formativo institucional no parte de la nada, ya que está anclado en las respuestas que la universidad autónomamente construye al establecer su misión, objetivos, valores y modos de actuación.

En este sentido, el modelo de formación generado por cada universidad va más allá de su condición de documento pedagógico fundamental. Por tal condición, se constituye en la referencia que

emplean los profesores para la construcción de sus diseños instruccionales, la delimitación y secuencia de estrategias de enseñanza coherentes con cada carrera y sus campos de ejercicio profesional, la organización de estrategias de evaluación que colaboren en el logro del perfil del ciudadano profesional esperado y lleve a la articulación de una práctica pedagógica consistente con la identidad de cada universidad en su particularidad.

A partir de tal cuestión, Bañuelo, Sierra y Guzmán (2011) refieren cuatro modelos de formación universitaria: tradicional, pedagogía activa, conductista, personalizado y constructivista. Manteniendo varios elementos de similitud, Orozco y Sosa (2018) establecen también cuatro modelos: tradicional, tecnológico, activo y constructivista. En ambas referencias se encuentran elementos de similitud entre los modelos que los autores proponen. Con la intención de evitar la reiteración referencial y la frondosidad a partir de lo común, en este documento se establecen como modelos de formación al tradicional, tecnológico-conductual y activo-constructivista. A continuación, las características de cada uno.

Modelo Tradicional

Tal como su nombre lo indica, este modelo mantiene la organización y orientaciones didácticas presentes en la universidad desde sus momentos fundacionales, un proceso centrado a la *lectio* dirigida por el profesor, enfocada en la transmisión de conocimientos presentes en diversas fuentes de información, especialmente libros de texto, manuales y reportes de investigación sobre los avances de cada campo de formación.

Al sostener la *lectio* como eje central, el rol de estudiante se asemeja a la acción de copiar contenidos leídos por el profesor, por lo que su actuación como aprendiz es la recepción pasiva de información de una fuente externa, el cumplimiento de actividades, trabajos y otras asignaciones indicadas por los profesores y, de ser el caso, participar en las *disputatio* planificadas por el profesor o bien generadas de forma emergente mientras sucede la *lectio*. Sobre el particular, Orozco y Sosa (2018) señalan que el Modelo Tradicional “Se centra en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaba en un segundo plano. El conocimiento sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios.” (p. 450)

Así mismo, el proceso de evaluación queda limitado a la presentación de exámenes escritos, con los que se pretende sólo la verificación del conocimiento que los estudiantes pueden manejar a partir de los contenidos que conforman los saberes de cada cátedra. Tal como se refiere en los Estatutos Republicanos de la Universidad de Caracas de 1827, el fin último de estos exámenes es obtener una calificación que permita certificar que el estudiante aprobó una cátedra en la que estuvo inscrito, pero no

necesariamente que sea capaz de demostrar el logro de aprendizajes asociados al cumplimiento del perfil del egresado de carrera, los cuales están directamente vinculados con sus campos de desarrollo profesional y ámbitos de incidencia como universitario.

Modelo Tecnológico-Conductual

El segundo modelo guarda estrecha relación con los aportes de la Ciencias de la Conducta, más en concreto los trabajos de Skinner en educación. De acuerdo con Cabero (2006), esta influencia queda establecida al adaptarse a contextos de enseñanza y de aprendizaje a una serie de principios establecidos por Skinner, entre los que se encuentran la relación estímulo-respuesta, el empleo de reforzadores como medio para el aumento de la probabilidad de repetición de una conducta esperada y la minimización del uso del castigo; principios que se pueden sintetizar en que el primer paso en el planeamiento de una enseñanza es definir el comportamiento final o terminal, ¿qué es lo que aprendiz ha de hacer como resultado de lo que se le enseñe? A partir de tal cuestión, Tyler (1949) indica que el currículo no es otra cosa que un "...programa de estudios como instrumento funcional de la educación." (p. 7) Al estar definido en estos términos, el currículum se asume como un documento, convengamos denominarlo diseño curricular, el cual contiene no sólo la secuencia de los conocimientos que el aprendiz requiere manejar, sino una serie de conductas que debe demostrar como evidencia de aprendizaje, establecidas bajo la figura de objetivos instruccionales.

Diseño curricular que se constituye en referente para el logro de los fines de la educación, por cuanto, operacionaliza en términos de conductas observables, verificables y medibles todo cuanto se espera alcanzar con la labor encomendada a las instituciones educativas dentro de un modelo de sociedad particular. Diseño curricular que ofrece fundamentos, orientaciones y secuencias de trabajo pedagógico que llegan al aula de clase, a partir de la actuación profesional del educador en la labor de enseñanza viabilizada con el diseño instruccional. Diseño instruccional que está asociado a cada lección, a cada sesión de clase en la que se encuentran profesores y aprendices.

Justamente, uno de los elementos fundamentales del diseño instruccional son los objetivos, bien sean denominados instruccionales, de aprendizaje o desempeño, ya que independientemente de la calificación que reciban están referidos al establecimiento de cambios conductuales como evidencia explícita del aprendizaje. Cambios conductuales como expresión concreta y verificable de todo aquello que se espera alcanzar con el proceso educativo, ya que para Tyler (1949) "Educar implica modificar las formas de conducta humana... Vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos" (p. 13) Sobre el particular, Gagné y Briggs (1978) asumen que los objetivos permiten pasar de la declaración de propósitos o

intenciones de carácter institucional que desean alcanzarse con el proceso educativo, al establecimiento formal de todo cuanto se pueda observar en el cambio conductual del aprendiz, ya que objetivos postulados con precisión y potencial de observación "...describen las acción de que ocupa el estudiante; asimismo... el objetivo debe describir la situación en que tiene lugar la acción.

Dicho lo cual, con objetivos instruccionales postulados con precisión y claridad es posible el establecimiento de una secuencia de contenidos de la enseñanza, que respete el sentido lógico que cada disciplina establece, la selección y organización de estrategias de enseñanza que a partir del tratamiento de los contenidos logre la evidencia de la conductas esperadas en el diseño instruccional, sin olvidar el establecimiento de estrategias de evaluación que conduzcan a la verificación del cambio conductual que organiza y sustenta la práctica en el aula.

Modelo Activo-Constructivista

El tercer modelo está asociado con los cambios propuestos por el movimiento de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, así como las orientaciones didácticas del enfoque constructivista del aprendizaje humano. Sobre el particular, Bañuelo, Sierra y Guzmán (2011) reconocen que su punto central no es sólo aprender, sino aprender a aprender resultado de la acción de mediación pedagógica del profesor y una condición cada vez más activa y responsable del aprendiz sobre su propio aprendizaje. Por su parte, Orozco y Sosa (2018) asumen que el aprendiz como actor activo, integrado al contexto y realidad que lo rodea, por lo que "Se considera más importante que el alumno/a aprenda a observar, a buscar información, a descubrir que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común" (p. 456)

Este tercer modelo trasciende el carácter protagonista del profesor y del contenido propio de la *lectio*, pero también del énfasis del logro de conductas observables, verificables y operacionales como única evidencia del aprendizaje humano. Más bien, reconoce en el aprendiz el papel central de su motivación, aprendizajes previos y la influencia de factores socio-contextuales que dinamizan su ubicación en el entorno y la realidad. El profesor deja de ser una fuente que emite mensajes unidireccionales, respaldados por libros de texto y otras fuentes de información, o una figura que presenta estímulos como reforzadores contingentes a conductas esperadas para establecerse como mediador.

Mediador, que de acuerdo con Parra (2014), implica explorar las potencialidades del aprendiz, indagar sobre aprendizajes previos e intereses, orientarlo a través de las estrategias de enseñanza, sin olvidar el valor formativo del "...error y la autorregulación..." (p. 160) y el respeto a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona bajo su responsabilidad. Justamente, esta condición del profesor como

mediador justifica la responsabilidad del aprendiz, entendida por Bañuelo, Sierra y Guzmán (2011) como una "...actividad procesadora y organizadora compleja en el que el alumno elabora sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, transformaciones y reestructuraciones de los anteriores conocimientos aprendidos" (p. 446) Tal como queda establecido, este modelo defiende la construcción de significados como resultado de la interacción, interpretación y procesos mentales de cada ser humano en su vinculación con el material de aprendizaje y el entorno. En tal sentido, Silva y Ávila (2000) señalan que "Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo a su memoria; más bien construyen interpretaciones personales del mundo basado en la experiencia e interacciones individuales" (p. 32)

Gracias a que el enfoque constructivista considera a la realidad como una construcción individual, donde ocurre una interacción constante entre el sujeto y el objeto, entre el investigador y lo que se investiga, haciendo que todo provenga de *adentro hacia fuera*, necesariamente se afecta al hecho pedagógico y su comprensión. Se pasa de una pedagogía basada en la adquisición externa de conocimientos, donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje son responsabilidad primordial, del profesor, el alumno es comprendido como un mero receptor de datos e informaciones acabadas para luego ser reproducida arbitrariamente en una prueba escrita; a una pedagogía mucho más constructivista, o, como lo denomina Flórez Ochoa (2010), Constructivismo Pedagógico.

Esta comprensión se apoya en los principios e ideas señalados hasta el momento, rescatándose la función adaptativa del proceso cognitivo, ya que el conocimiento se construye para organizar el mundo del individuo. El autor lo conceptualiza de la siguiente manera: "Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad e integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona" (p. 235) Bajo esta premisa, se otorga una condición de actividad y transformación al proceso de adquisición del conocimiento, ya que el desarrollo viene comprendido más allá de la simple acumulación de datos y experiencias asiladas, gracias al respeto del carácter interdependiente con los aprendizajes previos, además de brindar el espacio y la oportunidad para generar otros procesos que contribuyan a la construcción del conocimiento.

Un modelo emergente, movilidad académica

Con el advenimiento del siglo XXI y el establecimiento formal de la Unión Europea como modelo de integración regional decidido a partir de la armonización de una política económica, comercial, monetaria, migratoria, diplomática, cultural y de derechos humanos común, los rectores de sus universidades de esta Unión decidieron iniciar el conocido Proceso de Bolonia que originaría la

constitución formal del Espacio Europeo de Educación Superior. Dado que la conformación del Espacio implicaba la revisión del modelo de universidad europea y la generación de sus consecuentes cambios, se puede hacer referencia a la emergencia de un cuarto modelo, que convengamos denominar movilidad académica.

En sí, el Proceso de Bolonia condujo a la creación de una instancia de colaboración de 49 países de Europa, sean estos miembros o no de la Unión, con el propósito de "...construir e implementar un área de compromisos comunes en reformas estructurales y herramientas compartidas." (p 1). Como parte de estos compromisos comunes, se asume como fundamentos los valores de libertad de expresión, autonomía de las instituciones, libertad académica, libertad de creación de asociaciones estudiantiles y profesorales, así como la libre movilidad de estudiantes, profesores y trabajadores. Esto último es adoptado por la Comisión Europea (2020) como base para la creación de una universidad más abierta e inclusiva, además de lograr que la oferta académica sea toda vez más atractiva y competitiva.

Con la conformación el Espacio Europeo de Educación Superior se acordó la constitución de un sistema educación superior con las siguientes condiciones: organizado en tres ciclos (estudios de grado, estudios de máster universitario y doctorado), garantía del reconocimiento de períodos de aprendizaje y cualificaciones sustentado competencias genéricas y específicas que permitan la presencia de planes de estudio armónicos, además de la conformación de un sistema de garantía de calidad común apoyado en las instituciones comunitarias, los ministerios de educación y cada universidad.

Una vez puesto en funcionamiento del Espacio y sus regulaciones académicas, curriculares y administrativas, surgió el Proyecto Tuning Europa (2004) y su correlato regional del Proyecto Tuning América Latina (2007). De allí que Tuning señale cinco ámbitos que esperan sintetizar los escenarios de la educación superior para el siglo XXI:

a) *Procesos económicos y sociales apoyados en nuevos factores de producción asociados al conocimiento.*

Los cambios producidos en la dinámica propia del sistema económico y la reorganización de las fuerzas productivas cada vez sustentadas en la tecnología, invitan a la emergencia de factores de producción que trascienden al capital y al hombre como fuerza de trabajo, posibilitando la presencia del conocimiento y el manejo de información como nuevo y central factor vinculado en el mundo del trabajo, la producción y nuevo referente de competitividad.

b) *Rol y efectos de las nuevas tecnologías de comunicación e información.* Vinculado con el punto anterior,

el siglo XXI se caracteriza por el establecimiento y profundización de la una "revolución tecnológica", es decir, por un cambio radical en la manera de comprender las tecnologías de información y

comunicación, que amplifica la extensión de su empleo en la vida diaria del hombre en sociedad, así como la disminución de las brechas entre personas, países e instituciones.

c) *Nuevas concepciones sobre el perfil profesional como consecuencia del avance del conocimiento.* Al asumir al conocimiento como nuevo y central factor de producción, necesariamente surge la tendencia de adecuar el perfil de los diversos profesionales que egresan de las universidades a las necesidades del contexto inmediato, pero también a la propias de la realidad regional y global.

d) *El estudiante como centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.* Aunque ninguno sustituye el rol del otro, esta tendencia en educación superior indica que el profesor deja de ser el único conocedor de la verdad y se convierte en un facilitador de procesos, contextos y situaciones de aprendizaje, en el que se espera un mayor compromiso del estudiante en la construcción de su conocimiento. El profesor queda encargado de ofrecer los métodos, medios e información que el estudiante requiera aprender, con el propósito de mediar entre lo que sabe y lo que puede llegar a saber y saber hacer. El estudiante, como sujeto de la enseñanza-aprendizaje, asume conscientemente el rol más activo que le corresponde, reventando las actitudes acomodaticias y responsabilizándose por su propia formación.

e) *Alcance global de la actividad humana.* Correspondiente con los otros cuatro, el ámbito de la educación superior –presionada por el contexto- requiere de mayores cuotas de colaboración interinstitucional que trascienden las fronteras del Estado-nación, y se apoye en el caleidoscopio que ofrecen las universidades en todo el planeta. De acuerdo con Tuning (2004) "...no es, por tanto, difícil pensar que la globalización conduzca a la transformación de las universidades, en cuanto a su oferta académica, sus programas de investigación y, especialmente, en cuanto a los parámetros de evaluación y acreditación" (p. 25)

Dadas las tendencias de la educación superior en el siglo XXI, el proceso formativo ofrecido por las universidades se asumió como propio el carácter provisional de conocimiento humano y la puesta en duda de ideas, posturas y teorías asumidas como ciertas durante largo tiempo. La universidad embebida en la sociedad del conocimiento, reconoce que su principal función es la formación de la persona en conjunto de ideas fundamentales que le permita comprender el mundo y su circunstancia, acercarse los referentes básicos y específicos de cada profesión y la responsabilidad profesional de la actualización permanente.

En este contexto, la labor formativa de la universidad pasa por el fortalecimiento de la identidad profesional específica, a fin de viabilizar la colaboración entre profesionales y allanar el camino de una real interdisciplinariedad. Sobre este punto, Zabalza (2004) indica que la universidad debe exigirse una matización fundamental "La formación es un recurso social y económico fundamental, pero para que

resulte efectiva debe plantearse como un proceso que no circumscribe a los años universitarios, sino que dura toda la vida” (p. 29)

La formación aceptada como un proceso a lo largo de la vida, lleva a que la tarea de la universidad sea percibida como un proceso que implica diversos niveles y orientaciones, a través del mejoramiento, actualización y renovación de los estudios de postgrado, ya que los estudios de pregrado se dedican, en palabras de Zabalza, a la formación inicial “...aquella que constituye la esencia de lo universitario, se configura como una formación básica y general destinada a establecer los cimientos de un proceso formativo que continuará en formatos más especializados y vinculados a actuaciones profesionales concretas.

Metodología

Queda claro el esfuerzo de identificación de las tendencias vigentes y atreverse a alguna aproximación sobre las tendencias emergentes en la realidad curricular universitaria venezolana implica ir más de la aproximación conceptual o referencial, justamente con la intención de especificar en detalles que pueden aclarar el sendero en el logro de la respuesta a la pregunta que origina este documento.

En este sentido, se presentan los resultados de un análisis cuantitativo realizado a partir de una muestra representativa de diseños curriculares, correspondientes los cuatro tipos de clasificación de las instituciones universitarias del país (universidad autónoma, universidad nacional experimental, universidad politécnica territorial y universidad privada) y de las áreas de formación categorizadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Ello con el propósito de realizar una aproximación a la generalidad curricular del país, sin negar la posibilidad de identificar algunos rasgos particulares que puedan valorarse con mayor detenimiento. Los criterios empleados para el análisis que aquí se presenta corresponden a los referidos en el Instructivo para la Creación de Nuevas Carreras (2004) de la OPSU, a saber, perfil del egresado, plan de estudios, régimen de estudios, dada la intención de cumplir acciones comparativas a partir de los propios diseños.

Con mayor precisión metodológica, dada la condición cuantitativa del análisis se inicia con el reconocimiento de la propia magnitud de las instituciones universitarias en el país. De acuerdo a la versión digital del Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios (2024), en Venezuela existen 2888 programas de estudios de pregrado, que están distribuidos en las siguientes áreas de conocimiento sin distinguir en categorías de carrera corta, carrera larga y los programas nacionales de formación:

Cuadro #1. Programas de estudios de pregrado en Venezuela.

Áreas de Formación	Programas	Instituciones
Ciencias Básicas	83	14
Educación y Deporte	816	24
Agro y Mar	284	44
Ciencias de la Salud	285	27
Ciencias Sociales	621	46
Ciencias y Artes Militares	15	2
Humanidades, Letras y Artes	72	13
Ingeniería, Arquitectura y Tec.	712	56
Totales	2888	226

Elaboración propia.

A partir del número total de programas de estudios de pregrado que existen en el país, por aplicación de la convención de los estudios estadísticos en la metodología cuantitativa, se toman los 2888 como el universo total. Dada el universo, se calculó la muestra representativa con un nivel de confianza del 95% y una margen de error del 5%, resultado en 340 programas. Este cálculo se realizó empleando la siguiente ecuación:

$$n = \frac{Z^2 p(1 - p)}{e^2}$$

Donde **n** es el tamaño de la muestra, **Z** el nivel de confianza del 95%, **p** es igual .5 y **e** corresponde el margen de error permitido. Vale señalar que, tanto el nivel de confianza como el margen de error se establecen a criterio del investigador o analista. Dicho lo cual, dada la muestra representativa de 340 programas de estudios de pregrado, la misma se distribuyó por áreas de conocimiento respetándose la misma proporción del universo, dando lugar a la revisión de los diseños curriculares de 10 programas de Ciencias Básicas, 96 de Educación y Deporte, 33 de Ciencias del Agro y Mar, 34 de Ciencias de la Salud, 73 de Ciencias Sociales, 2 de Ciencias y Artes Militares, 8 de Humanidades, Letras y Artes y 84 de Ingeniería, Arquitectura y Tecnología.

Asimismo, tal como se señaló precedentemente los criterios empleados en el análisis toman como sustento el Instructivo para la Creación de Nuevas Carreras (2004) de la Oficina de Planificación del Sector Universitario. Estos criterios son Perfil del egresado, plan de estudios y régimen de estudios. De acuerdo a lo señalado en el Instructivo, el perfil del egresado está conformado por competencias genéricas y específicas. Las primeras se entienden como desempeños "...compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria" (p. 8) y las competencias específicas como "...elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una misma carrera" (ídem). Por su parte, el plan de estudios incluye los componentes de formación en los que se organizan los campos de

conocimiento para el logro del perfil del egresado. En su organización vertical incluye los componentes “...básico o de formación general, componente profesional y componente especializado” (p. 9) El otro eje de organización es el horizontal, tiene que ver con los componentes de investigación y generación de conocimiento. Finalmente, el régimen de estudios trae consigo indicadores sobre modalidad de estudios, horarios, unidades de crédito y requisitos de grado. Estos criterios e indicadores se pueden organizar en el siguiente cuadro:

Cuadro #2. Criterios e indicadores de análisis.

Criterio	Indicadores
Perfil del egresado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias genéricas ▪ Competencias específicas
Plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Componentes de organización vertical ▪ Componentes de organización horizontal
Régimen de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalidad ▪ Horarios ▪ Régimen de unidades de crédito ▪ Requisitos de grado

Elaboración propia.

A partir de estos criterios e indicadores, la recolección de información ocurrió con una lista de cotejo elaborada a tal efecto, a fin de abordar el reconocimiento de presencia o ausencia de los indicadores, además de permitir la indicación de alguna observación sobre particularidades que valgan ser mencionadas durante el análisis de la información.

Cuadro #3. Instrumento de recolección de información.

Institución:			
Carrera:			
	Sí	No	
Perfil del Egresado			
1.-¿Declara competencias genéricas?			
2.-¿Declara competencias específicas?			
Plan de estudios			
3.-¿Indica el componente de formación general o básico?			
4.-¿Indica el componente de formación profesional?			
5.-¿Indica el componente de formación específica?			
6.-¿Refiere los componentes de investigación y generación de conocimientos?			
Régimen de estudios			
7.-¿Señala el horario de la carrera?			
8.-¿Indica el cumplimiento de requisitos de grado?			
9.-¿Presenta el régimen de unidades crédito?			
10.-¿Indica la modalidad de estudios?	Pre	Bi	Mul

Observaciones:**Elaboración propia.****Resultados**

La recolección de información de la muestra y su distribución por áreas de conocimiento, se cumplió a través de la identificación de los criterios en aquello publicado en los sitios web de las 226 instituciones de educación universitaria del país. En estos sitios web están presentes los perfiles del egresado, modalidad de estudios, indicación de las sedes y régimen de estudios, así como la secuencia de los planes de formación. También, vale indicar que 161 de estos sitios web permiten la visualización y descarga de las mallas curriculares o fluojogramas de planes de estudio, lo que facilitó la identificación de evidencias sobre los elementos relacionados con el eje vertical y horizontal. Cumplida la recolección de información en la forma y modo señalado, se encontró lo siguiente:

Cuadro #4. Distribución de resultados por criterios.

Criterio	Pregunta	Sí	%	No	%	Total	%
Perfil	1.-¿Declara competencias genéricas?	88	25,88	252	74,12	340	100,00
	2.-¿Declara competencias específicas?	334	98,24	6	1,76	340	100,00
Plan	3.-¿Indica el componente de formación general o básico?	340	100,00	0	0,00	340	100,00
	4.-¿Indica el componente de formación profesional?	340	100,00	0	0,00	340	100,00
	5.-¿Indica el componente de formación específica?	340	100,00	0	0,00	340	100,00
	6.-¿Indica el competente de investigación y generación de conocimientos?	98	28,82	242	71,18	340	100,00
Régimen	7.-¿Señala el horario de la carrera?	18	5,29	322	94,71	340	100,00
	8.-¿Indica el cumplimiento de requisitos de grado?	340	100,00	0	0,00	340	100,00
	9.-¿Presenta el régimen de unidades crédito?	339	99,71	1	0,29	340	100,00

Elaboración propia.

De acuerdo con lo identificado en la muestra, con el criterio *perfil del egresado* se encuentra que, nominalmente, los diseños curriculares de las instituciones universitarias venezolanas declaran competencias como elementos constitutivos del perfil del egresado de cada carrera, sin embargo hay una presencia mucho mayor de competencias específicas que de competencias genéricas. Esta mayor presencia de competencias específicas implica la preferencia por los desempeños más asociados a las áreas de campo disciplinar que, retomando Tuning (2007), reconoce un énfasis mucho mayor en conocimientos, habilidades y promoción de actitudes de una carrera en particular, con poca o ninguna relación con otras carreras de la misma área de disciplina y/o de otros campos. A su vez, esto hace referencia a una mayor presencia de competencias de carácter instrumental, siguiendo con Villa y Poblete (2008), porque son las que “Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas para manipular ideas y el entorno en que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad

lingüística y logros académicos” (p. 24)

Ahora bien, la presencia en un 25.88% de las competencias genéricas refiere una debilidad en el criterio perfil del egresado. Se muestra que mayoritariamente no se presentan desempeños asociados a la inserción del egresado en contextos sociales cambiantes, el desenvolvimiento profesional en diversos entornos profesionales, su vinculación en acciones de construcción conjunta que conduzcan a la resolución de problemáticas transversales, así como su participación en el ensamblaje de propuestas multi e interdisciplinarias con beneficios compartidos. Esta ausencia del hasta 74.12% de las competencias genéricas indica, de nuevo con Villa y Poblete, debilidades en la consolidación de desempeños de carácter interpersonal y sistémico. Las competencias interpersonales se asocian con “...la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes” (p. 24). Por su parte, las competencias sistémicas, tal como su nombre lo indican, “Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo” (ídem)

Dicho lo cual, este criterio hace explícito que en un 98.24% los desempeños esperados por los egresados de cualquier carrera universitaria, sea larga, corta o programa nacional de formación, estén centrados casi totalmente en el carácter exclusivo de cada campo o área de formación, lo que permitiría asumir el buen desenvolvimiento en los ámbitos de desempeño particulares de cada carrera. Son profesionales formados para el ámbito instrumental implicado con una función laboral específica, anclada a las demandas particulares del mundo del trabajo.

Esta realidad mostrada en el perfil del egresado se mantiene en el criterio *plan de estudios*. Los datos de la muestra indican unanimidad en la presencia de los componentes del eje vertical, que es lo mismo a decir formación general o básica, formación profesional y formación específica, pero no así en el eje horizontal. La muestra señala casi mayoría calificada en la ausencia de un componente del plan de estudios formalmente constituido asociado a la investigación y producción de conocimientos. Esta realidad confirma lo descrito precedentemente con el criterio perfil del egresado, desde la perspectiva del diseño curricular los estudios universitarios venezolanos poseen un profundo carácter profesionalizante, lo que conduce a centrar la experiencia de profesores y aprendices en actividades de formación enfocadas en el logro instrumental de un trabajo bien remunerado y socialmente reconocido. En todo caso, ello aleja al diseño curricular de la definición orgánica de la universidad como comunidad de intereses espirituales orientada la búsqueda de la verdad y la promoción de los valores trascendentales del hombre. Quede claro, la presencia también unánime de una única cátedra denominada Metodología de la Investigación, Métodos de Investigación o Seminario de Trabajo de Grado no implica la existencia de

un eje horizontal que califique con sentido de continuidad la investigación científica aplicada en cada espacio y/o campo profesional, mucho menos la construcción de soluciones innovadoras a problemas propios o transversales, tampoco la creación de productos, servicios o metodologías que califiquen al egresado universitario como propulsor de nuevas dinámicas y realidades.

En este sentido, dada la información reportada por los criterios *perfil del egresado y plan de estudios*, no es una temeridad indicar que en Venezuela ocurren procesos formativos de nivel superior relacionados mayoritariamente con desempeños instrumentales-específicos anclados con funciones laborales particulares, dejando en nivel cercano a lo testimonial lo sistémico e interpersonal. Se logran profesionales universitarios dedicados a ubicarse en un puesto de trabajo bien remunerado, a partir de su manejo instrumental de las cosas propias del campo de conocimiento en el que se formaron, centrándose en la generación de respuestas sólo para la realidad laboral, sus modos de producción y reproducción de relaciones sociales, lo que queda justificado en su prestigio y reconocimiento social. Ello se reitera con la poca, o muy tímida, presencia de campos que pueden calificarse como más vinculados con la definición misma de la universidad, es decir, investigación y producción de conocimiento, logro de la autonomía personal y profesional, además espacios emergentes como la responsabilidad social.

Finalmente, con relación al criterio *régimen de estudios* la muestra hace explícita en la totalidad de los casos la indicación de los cumplimientos de requisitos de grado, siendo los más frecuentes el Servicio Comunitario y el Trabajo de Grado, esta última en aquellos programas de carrera larga y corta que así lo señalan. En el caso de los programas nacionales de formación, el Trabajo de Grado es sustituido por pasantías o prácticas profesionales dependiendo de la carrera. Con relación al régimen de unidades crédito, el 99.71% de las instituciones universitarias las refieren por cada cátedra, así como la totalidad requerida para la culminación de la carrera, la diferenciación de las unidades totales entre cátedras teóricas, teórico-prácticas y prácticas, siendo estas últimas las de mayor carga en carrera larga, carrera corta y los programas nacionales de formación.

Con respecto a la modalidad, la muestra indica que casi dos terceras partes de los estudios universitarios venezolanos ocurren en modalidad presencial. El resto de estos resultados en el cuadro #5:

Cuadro #5. Distribución de modalidades de estudio.

	Total	%
Presencial	219	64,41
Bimodal	1	0,29
Multimodal	120	35,29
	340	100,00

Elaboración propia

De acuerdo con la Normativa Nacional de los Sistema Multimodales de Educación Universitaria y

Educación Mediada por Tecnologías de Información y Comunicación, emitido por el Consejo Nacional de Universidades en 2021, se entiende por modalidad presencial al “Modelo de gestión pedagógica que permite la interacción directa 100% síncrona en tiempo y espacio físico determinado...”, por lo que se asume a esta modalidad la más asociada a la forma en que tradicionalmente se ha cumplido con el desarrollo curricular en las instituciones venezolanas. Implica la concurrencia en el aula física de profesores y estudiantes en los tiempos determinados por el diseño curricular, con la intención que ocurra la ejecución de estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación que requieren de la interacción física y comunicación continua. Al detallar por áreas de formación, los estudios en Ciencias de la Salud y Ciencias y Artes Militares reportan un 100% de modalidad presencial, seguidas por Ciencias Sociales con 73.54% y Educación y Deportes con 71.88%.

Así mismo, la muestra informa que un 35.29% de los casos desarrolla experiencias de la modalidad multimodal. De acuerdo con lo previsto en el artículo 4 de la Normativa, esta modalidad lleva a la agrupación o combinación de “...medios, modelos, enfoques pedagógicos, procedimientos, tecnologías y dinámicas sociales para la creación de alternativas académicas flexibles, como respuesta a la necesidad de prever y poner en práctica posibilidades de despliegue del accionar educativo...”, lo que sugiere la puesta en desarrollo de sistemas de interacción mixtos que combinen lo presencial, semipresencial, en línea y virtual. Una revisión más detallada de este porcentaje, sugiere que la experiencia multimodal sucede con mayor presencia en el área de Ingeniería, Arquitectura y Tecnología con un 61.90%, seguido por Ciencias Básicas con un 50% y Humanidades, Letras y Artes con un 37.50%. El único caso de la muestra que reporta modalidad bimodal, es decir igual proporción de estudios presenciales y a distancia, corresponde a Ciencias del Agro y Mar, específicamente la carrea de Administración de Empresas Agropecuarias de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Discusión

Ahora bien, dadas las consideraciones y análisis adelantados hasta este punto, se pueden sintetizar en las siguientes tendencias vigentes en el diseño curricular de la Educación Superior venezolana:

- a. Asimilación cada vez más progresiva del Aprendizaje Basado en Competencias (Villa y Poblete, 2008) como modelo de diseño curricular, aunque con debilidades en su conformación. Debilidades que se manifiestan en una mayor declaración y presencia de competencias específicas como elemento constitutivo del perfil del egresado, que ensambla a este componente del diseño con un marcado carácter instrumental.

- b. Planes de estudio profundamente arraigados y establecidos en los componentes del eje vertical, es decir, con presencia en todos los casos de cátedras que califican en formación básica o general, formación, profesional y formación específica. En contraposición, hay severas debilidades en el eje horizontal. Tal como queda demostrado, sólo el 28.82% de los planes de estudio evidencian la presencia de este eje con solución de continuidad en el tramo de su organización curricular. Solución de continuidad que implica más de tres cátedras que declaran su condición de pertenencia a este eje, además de su calificación como teórico-prácticas y prácticas.
- c. Mayor presencia, calificable como penetración expansiva, de la modalidad multimodal. Aunque en términos generales el 35.29% de los estudios universitarios ocurre bajo este esquema de atención pedagógica, se encuentran que las áreas de ingeniería y tecnología, ciencias básicas y humanística van a la cabeza en su proceso de asimilación y puesta en ejecución en la fase de desarrollo curricular.
- d. Merece una consideración particular la realidad de los programas nacionales de formación (PNF). De acuerdo lo revisado y valorado, los PNF son de alcance nacional, poseen un diseño curricular único para las áreas de conocimiento con las que se vinculan y administrados mayoritariamente por las Universidades Politécnicas Territoriales (UPT), sin olvidar su origen e inclusión en la Misión Sucre y la Misión Alma Mater. En sí mismos, no facilitan la autonomía académica porque las instituciones quedan como meras receptoras de diseños elaborados por comisiones nacionales, cada UPT cumple con el desarrollo de los planes de estudio con el cuerpo de profesores que puede contar en la localidad en la que se encuentran. Ahora bien, los PNF y las UPT llegan a espacios donde otras instituciones no están o no pueden estar, por lo que atienden a una población a la que se le acercó la universidad a la comunidad, a la que se le otorgó la oportunidad de una institución de Educación Superior en su propio entorno.
- e. Evidencia de intentos por avanzar hacia propuestas de formación diferentes, quizás innovadoras, en carreras largas tal como ocurre con las propuestas de Agroecología, Gestión Social del Desarrollo Local, Estudios Liberales, Desarrollo Humano, Artes Audiovisuales, Orfebrería y Joyería, Estudios Ambientales, la mención de Ciencias Pedagógicas de la carrera de Educación, así como la expansión de la carrera de Turismo en todo el país.

A partir de la recolección de información de la muestra de carreras universitarias y su distribución por áreas de conocimiento, se pueden identificar algunas tendencias emergentes. Tendencias que, dada su propia denominación, surgen en la realidad de la Educación Superior del país en un momento sociohistórico particular, por lo que requieren no sólo de estudios de seguimiento y a mayor profundidad,

sino también consolidarse en su establecimiento como eventuales tendencias vigentes. Dicho lo cual, califican como tendencias emergentes:

- a. Avances en la consolidación, quizás regreso, a planes de estudio de las carreras largas en un ciclo curricular de cuatro años, siendo las excepciones las áreas de Ciencias de la Salud e Ingeniería, Arquitectura y Tecnología. De sostenerse y confirmarse esta tendencia, correspondería la revisión de los estudios de postgrado a nivel nacional, en aras a una mejor articulación entre los dos niveles de la educación universitaria, así como una mayor formalización de los estudios de extensión. Igualmente, la confirmación de ciclos curriculares de cuatro años obliga, indefectiblemente, a la revisión y mejoramiento curricular del nivel previo a la universidad, la Educación Media tanto General como Técnica.
- b. Mayor presencia del régimen de administración curricular trimestral, especialmente en el caso de las universidades privadas y los PNF. Poco a poco los diseños curriculares trimestrales están sustituyendo a las experiencias anuales y semestrales, por lo que se recomendaría la ejecución de un proceso de evaluación nacional en este aspecto, que considere la mayor cantidad de variables posibles y se permita su armonización con respecto al principio de autonomía.
- c. Evidencia de cualificar los aprendizajes que van consolidando los aprendices durante su recorrido en la carrera larga, bien sea bajo la figura de la salida intermedia con el título de Técnico Superior Universitario o Certificados de Competencia. Esto puede entenderse como efecto de perfiles del egresado con mayor declaración de competencias específicas y de carácter instrumental, así como su expresión en planes de estudio que reportan un 71.18% de ausencia del componente de investigación y producción de conocimientos.
- d. Más allá de entenderse y gestionarse como una pasantía / práctica profesional, se encontraron propuestas de inmersión en el campo de trabajo por períodos cortos y durante el espacio sin clases entre semestres. Pueden calificarse como una suerte de entrenamiento de alto rendimiento en un proceso u operación laboral particular acompañado por profesores de la carrera. Una evidencia es lo establecido en Ingeniería Metalúrgica y Ciencias de los Materiales e Ingeniería Geológica de la Universidad Central de Venezuela. Ocurren en el paso del sexto al séptimo semestre, implican 120 horas de ejecución presencial y cuatro unidades de crédito.
- e. Preocupación por ir más allá de únicamente el cumplimiento de lo específico de cada carrera, explicitado en aquello que los PNF denominan Trayecto Inicial y Trayecto de Transición. El primero tiene una duración de 12 a 16 semanas (en ello no hay uniformidad) con el que se espera la nivelación de los aprendizajes en áreas básicas del conocimiento, entendidas como necesarias

para el afrontamiento de las responsabilidades asociadas a cada programa. Por su parte, el Trayecto de Transición ocupa el paso en el diseño curricular de la salida intermedia con el título de Técnico Superior Universitario hasta la culminación como Licenciado o su equivalente. Tiene una duración de seis semanas y una organización que varía por carrera, aunque siempre implica el trabajo en cuatro áreas, de las que se repiten Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía y Tecnologías de la Comunicación.

Conclusiones

A partir de las consideraciones, análisis y valoraciones presentadas a lo largo de este documento, se refiere lo siguiente:

- Se logró la identificación de las tendencias vigentes y las tendencias emergentes asociadas al diseño curricular de la Educación Superior venezolana en pregrado. Las tendencias vigentes aproximan la persistencia del modelo de formación tradicional, aquel que Orozco y Sosa (2018) asumen “Se centra en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaba en un segundo plano. El conocimiento sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios” (p. 450). Una expresión sintomática de lo señalado es la constitución de perfiles del egresado preferentemente por competencias específicas, planes de estudios con ausencia de componentes consolidados en investigación y producción de conocimientos.
- Curricularmente, los estudios del nivel de pregrado de la Educación Superior venezolana poseen un profundo sentido profesionalizante, lo que conduce a centrar la experiencia de profesores y aprendices en actividades de formación enfocadas para el único horizonte de un trabajo bien remunerado y socialmente reconocido. Lo socialmente reconocido afecta, especialmente, a aquellas carreras con poco o ningún reconocimiento en la sociedad venezolana, bien sea por desconocimiento de los problemas que resuelven y los desempeños profesionales que ponen en práctica, o por el prestigio social percibido determinado por su condición como fuente de ingreso.
- Las tendencias emergentes ponen en evidencia una tímida y lenta evolución a otros modelos de formación. La revisión realizada y los análisis que se desprenden indican que el modelo que apunta a establecerse en la dinámica universitaria venezolana es Movilidad Académica. Se entiende como el paso a seguir a partir del mejoramiento del estado actual de la presencia, manejo y expansión del Aprendizaje Basado en Competencias desde la optimización de verdaderos perfiles de egreso que armonicen competencias genéricas y competencias específicas, el paso a avances más

potentes en estrategias de enseñanza y evaluación apoyadas en las evidencias de desempeños y su proceso de asimilación con sentido lógico.

De acuerdo a las evidencias recolectadas y los análisis avanzados, queda claro que la Educación Superior es un océano de oportunidades entre las que se pueden referir:

- Formalización de las competencias genéricas como componente estructural y funcional en el perfil del egresado de cada carrera de pregrado. Esta oportunidad se puede viabilizar desde la definición explícita de desempeños interpersonales y sistémicos a partir de cada visión o proyecto formativo institucional.
- Actualización de las competencias específicas, esta vez no sólo por lo que reclama el mundo del trabajo y realidades con tendencia a su asentamiento formal como la Inteligencia Artificial, sino a partir de la identificación de los problemas a resolver y las propuestas a construir desde cada carrera, sin olvidar aquello que pudiera calificarse como *necesidades del futuro*.
- Evaluación de los avances ocurridos en el 35.29% de estudios en la modalidad multimodal en el nivel de pregrado, con el propósito de enjuiciar la experiencia, identificar elementos de mejora y promover sus elementos de fortaleza.
- Explicación, comprensión y valoración de la experiencia de los PNF y su alcance nacional, con miras al reconocimiento de oportunidades que ofrece su aproximación al diseño curricular, la secuencia de su organización y las condiciones en las cuales se desarrolla, más aún cuando son experiencias de perfiles y planes únicos de alcance nacional.

Se requieren de investigaciones a mayor profundidad asociados a los diseños curriculares por cada área disciplinar, así como las particularidades propias de los programas de carrera larga, carrera corta y los PNF. Todo ello con el propósito de generar acciones de reflexión y mejoramiento curricular de carácter conjunto por cada carrera y tipo de institución.

Referencias

- Cabero, J. (2006). *Tecnología Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Cartuche, N.; Tusa, M.; Agüinsaca, J.; Merino, W. y Tene, W. (2014). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11035/1/El%20modelo%20pedagogico%20en%20la%20practica%20docente%20de%20las%20universidades%20publicas%20del%20pais.pdf>

Comisión Europea (2020) *The European Higher Education area in 2020. Bologna implementation report.*

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c90aaf32-4fce-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-224631867>

Consejo Nacional de Universidades (2001). *Normativa Nacional de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades.* Gaceta Oficial 37.328, noviembre de 2001. <https://cnu.gob.ve/wp-content/uploads/2023/07/GO-37328-20nov-2001-INSTRUCTIVO-POSTGRADO.pdf>

Consejo Nacional de Universidades (2021). *Normativa Nacional de los Sistema Multimodales de Educación Universitaria y Educación Mediada por Tecnologías de Información y Comunicación.* Gaceta Oficial 42.209, septiembre de 2021. <https://es.slideshare.net/slideshow/gaceta-42609-normativa-multimodal/250409667>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). *Gaceta Oficial 5.453, Extraordinario marzo 2000.* <https://www.ariae.org/sites/default/files/2017-03/01-CONSTITUCI%C3%93N-NACIONAL%20.pdf>

Bañuelos, L., Sierra, J. y Guzmán M. V. (2011). Recorrido histórico de los modelos educativos. *XV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, “La Administración y la Responsabilidad Social Empresarial”.* <https://goo.gl/eU1tnC>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw-Hill.

Flórez Ochoa, R. (2010). *Pedagogía del Conocimiento.* Bogotá: McGraw Hill.

Gagné, R. y Briggs, L. (1978). *La Planificación de la Enseñanza.* México: Trillas.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review.* <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

INEE (2022). *Glosario de términos.* <https://inee.org/es/glosario-EeE>

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial N° 1.429, Extraordinario. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2023/08/Ley-de-Universidades-1970.pdf>

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2023/08/Ley-Organica-de-Educacion.-Septiembre-2009.pdf>

- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), pp.155-180. <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v38n83/art09.pdf>
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000). Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario. <https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-del-ejercicio-de-la-profesion-docente.pdf>
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (2004). *Instructivo para la Creación de Nuevas Carreras de Instituciones Universitarias ya Existentes*. <http://www.ucla.edu.ve/viacadem/dtaa/instructivo.pdf>
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (2024). *Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios*. <https://loeu.opsu.gob.ve/>
- Orozco G.; Sosa, M. y Martínez, F. (2018). Modelos Didácticos en la Educación Superior: Una realidad que se puede cambiar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 447–469. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7732>
- Sacristán, J. y Pérez Gómez, J. (2008). *Comprender Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Silva, E. y Ávila, F. (1998). *Constructivismo y Aplicaciones en Educación*. Maracaibo: Fondo Editorial. Tiot Toc.
- Tuning Educational Structures (2004). Informe Final. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Tyler, R. (1949). *Principios Básicos del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Villa, A y Poblete, J. (2008) *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Deusto.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Zabalza, M. (2004). *Didáctica Universitaria. Un espacio disciplinar para el estudio y mejor de nuestra docencia*. Santiago de Compostela: USC.