Deconstrucción del proceso curricular por competencias profesionales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

J. Jesús Huerta-Amezola, ¹ Irma Susana Pérez-García²



Resumen

Se presenta un ejemplo de investigación educativa, en el que se aplican categorías de la deconstrucción, para analizar el proceso de diseño curricular en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, en el periodo 2008-2014. De acuerdo con el análisis, el diseño curricular: explicita un modelo educativo socio crítico y programas educativos por competencias profesionales integradas; anticipa o espera que suceda, la intención de reestructurar y actualizar planes y programas de estudio de pregrado por competencias profesionales de acuerdo al modelo educativo; difiere o pospone para después, establecer lineamientos didácticos coherentes con los fundamentos epistemológicos y metodológicos del currículum; y polariza, entre un proceso de evaluación curricular de amplia participación y la toma de decisiones limitada a la lógica administrativa. El análisis permite comprender algunas de las cualidades que fomentan la identidad académica del CUCS desde la perspectiva de los aspectos sociales, profesionales, institucionales y pedagógico-didácticos.

Palabras clave: Deconstrucción, Diseño curricular, Competencias profesionales.

Deconstruction of the Curricular Process by Professional Competences of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Abstract

This paper presents an educative research example in which some deconstruction categories are applied in order to analyze the curricular design in CUCS of the University of Guadalajara, in the period of 2008-2014. According to this analysis, the curricular design: makes explicit a socio-critic educational model and integrated competence-based educational programs; anticipates the intention to restructure and update undergraduate competence-based educational plans and programs according to the educational model; differs to stablish didactic guidelines consistent with the epistemological and methodological fundamentals of the curriculum; and polarizes between a curricular evaluation process of broad participation and the decision-making limited to an administrative logic. This analysis allows understanding some of the qualities that, from the social, professional, institutional and pedagogical-didactic aspects, foster the CUCS academic identity.

Key words: Deconstruction, Curriculum Design, Professional Competencies.

Recibido: 11 de noviembre de 2018 Aceptado: 18 de febrero de 2019 Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesor del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. jhuerta@cucs.udg.mx

² Profesora jubilada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. isperez@cucs.udg.mx

Introducción

En 2014 se actualizaron los programas educativos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) bajo el enfoque educativo por competencias profesionales. Esta situación, a la vez que genera retos para su implementación, también plantea inquietudes; entre ellas sobresale la de identificar la importancia que tienen los aspectos sociales, profesionales, institucionales y pedagógico-didácticos del modelo educativo del CUCS en la definición de las características del diseño curricular.

Para comprender las circunstancias sociales, académicas y pedagógicas de la elaboración curricular se plantea analizar el proceso de diseño curricular en el CUCS en el periodo 2008-2014. Una posibilidad de estudio es considerar el sentido aparente y "objetivo", para analizar los datos empíricos a partir de la investigación convencional; otra opción es ir más allá de lo que aparece a simple vista, e indagar el sentido encubierto y "subjetivo" de los acontecimientos en función de la investigación interpretativa. Esta segunda opción es la que permea este trabajo.

Así, se aplican algunas categorías de la deconstrucción como una forma de entender y explicar las circunstancias "encubiertas" o "subjetivas" que se encuentran en los documentos que fundamentan el proceso de diseño curricular del CUCS, al analizar las cualidades académicas que le dan identidad al modelo educativo, así como la incorporación del enfoque educativo por competencias profesionales. Esta identidad se produce tanto por la incorporación, en su momento, de conceptos novedosos como el de competencias profesionales y las perspectivas críticas; así como por la posición frente a las propuestas convencionales para el diseño curricular de sus programas educativos.

En la búsqueda de elementos para comprender las cualidades curriculares que fomentan la identidad académica del CUCS, se plantea deconstruir, es decir, desestructurar, desmembrar y fragmentar, los fundamentos conceptuales y metodológicos de la modificación y reestructuración curricular por competencias profesionales vividos en el periodo 2008 al 2014. Este análisis se realiza a partir, de los documentos generados por el Comité Técnico, responsable de orientar los procesos de diseño curricular de los programas de pregrado (Crocker et al., 2008; Farfán et al., 2010; Pérez et al., 2009).

Elegir la deconstrucción como procedimiento para analizar los fundamentos curriculares se sustenta en la propuesta de Della Porta (2013), quien reconoce la posibilidad de incorporar enfoques metodológicos plurales con múltiples acercamientos hacia los objetos de investigación. Si bien analizar el proceso del diseño curricular se puede realizar desde diferentes perspectivas, en esta ocasión se plantea deconstruir los procesos curriculares como una manera sui generis de realizar investigación educativa.

Cabe mencionar que este trabajo forma parte del proyecto de investigación cuyo propósito, entre otros, es analizar la coherencia metodológica del currículum por competencias profesionales en el CUCS de la UdeG, y evaluar el aprendizaje de las competencias clínicas odontológicas de los egresados de la Licenciatura en Cirujano Dentista (Huerta, 2017; Huerta y Pérez, 2018).

Si bien se presenta el caso particular del diseño curricular del CUCS esta experiencia, al coincidir con la situación de programas educativos de otras instituciones de educación superior, también puede servir como referente para identificar aciertos, temas pendientes u omisiones del diseño curricular, y ayudar a agilizar los procesos y recursos, así como a tomar decisiones.

Metodología

La deconstrucción es un movimiento filosófico y epistemológico fundado por Jaques Derrida en la segunda mitad del siglo XX, y tiene su antecedente en la fenomenología (Morán, 2011), fundada por Husserl en los primeros años del mismo siglo XX, como ciencia encaminada a la descripción de la esencia de los fenómenos (Husserl, 2012). La deconstrucción se propone encontrar el sentido encubierto de lo escrito, sean palabras, documentos, fenómenos o narraciones de acontecimientos, y al desestructurar, desmembrar y fragmentar la información, pretende llegar a nuevas ideas, a nuevas formas de entender los fenómenos (Derrida, 1989).

Si se parte de considerar la deconstrucción como propuesta metodológica que se propone ir más allá de lo que aparece a simple vista, y descubrir lo diferido, lo que se pospone, lo que marca la diferencia entre los elementos explícitos e implícitos; deconstruir el proceso curricular del CUCS, plantea, además de identificar el sentido explícito o literal, buscar el sentido implícito o figurado, velado o encubierto en la elaboración del currículum por competencias profe-

sionales, a través del análisis de los documentos que contienen la expresión formal y material de los planes de estudio (Gimeno, 1988).

Así, para analizar esta dimensión del CUCS, primero se caracterizan los componentes curriculares, y se localizan las huellas o conceptos "ausentes" en las propuestas académicas planteadas; es decir, a través de lo que se dice abiertamente, se encuentra lo que se deja de lado, pero que también otorga identidad y sentido al modelo educativo.

Para deconstruir el proceso, se elaboró una matriz que contiene trece componentes curriculares, identificados desde la teoría curricular (De Alba, 1989; Díaz Barriga, 1990; Gimeno, 1988; Zabalza, 1993) que corresponden a los elementos más importantes del currículum por competencias profesionales (Navío, 2005; Perrenoud, 1999 y 2008). También se identificaron las cualidades curriculares de cada uno de los componentes a partir de fragmentos de información que otorgan sentido y significado en la configuración del currículum por competencias profesionales, y que se encuentran en los documentos que fundamentan la propuesta de evaluación y diseño curricular analiza-

da (Crocker et al., 2008; Farfán et al., 2010; Pérez et al., 2009), que culminan en su versión final de diciembre de 2014 (ver Cuadro 1).

Los componentes y cualidades curriculares se deconstruyen mediante cuatro categorías de análisis: explicita, anticipa, difiere y polariza, con las que se identifican, tanto los rasgos evidentes como los no explícitos de la propuesta curricular. Estas categorías de análisis se entienden como sigue:

- a) Explicita: conjunto de elementos conceptuales y metodológicos que de manera evidente fundamenta la evaluación y el diseño curricular.
- b) Anticipa o espera que suceda: son expectativas que se plantean como compromisos a lograr y se espera que se cumplan, se identifican a través de ideas o conceptos que pueden estar o no expresados abiertamente.
- c) Difiere o deja para después: son ideas o conceptos que se identifican a través de lo que no se dice abiertamente, pero que al no decirlos también asumen una posición y establecen rasgos de la propuesta curricular.
- d) Polariza: aspectos conceptuales y metodológicos

Cuadro 1. Elementos del diseño curricular del CUCS

Componente curricular	Cualidades curriculares
1. Programa	Programa de Desarrollo Curricular del CUCS.
2. Evaluación curricular	Proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componen-
	tes del currículum.
3. Objetivo del programa	Valorar el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas.
4. Modelo educativo	Dimensiones del modelo educativo: filosófica, académico administrativa y pedagógico
	didáctica.
5. Dimensión filosófica	Paradigmas: sociocrítico, estructural constructivismo y pensamiento complejo.
6. Dimensión académico	Estructura departamental, disciplinar y organización curricular por competencias pro-
administrativa	fesionales integradas.
7. Dimensión pedagógico	Constructivismo: aprendizaje significativo y relevante, y el docente como mediador.
didáctica	
8. Metodología de la evalua-	Metodología activa y participativa para diagnosticar, evaluar y diseñar las propuestas
ción curricular	curriculares por competencias profesionales integradas.
9. Dimensiones del diagnós-	Diferentes instrumentos de análisis para conocer las necesidades sociales, institucio-
tico curricular	nales y pedagógico didácticas.
Competencias profesio-	Proceso complejo, cognitivo y sociocultural que permite al sujeto individual y social
nales integradas	construir y poner en acción un conjunto de saberes prácticos, teóricos y formativos
	para el desempeño crítico reflexivo de una profesión.
 Perfil profesional de 	Competencias profesionales integradas, desagregadas en competencias sociocultura-
egreso	les, técnico instrumentales y profesionales.
12. Unidades de aprendizaje	Estructura curricular por unidades de aprendizaje ordenadas en bloques formativos:
y malla curricular	básico común, particular, especializante y optativo abierto.
13. Programas de estudio de	Elaboración de programas de estudio de las unidades de aprendizaje con base en el
las unidades de aprendizaje	modelo educativo.

Fuente: Huerta y Pérez (Coords). Experiencia curricular por competencias profesionales: Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Licenciatura en Cirujano Dentista (en prensa).

que contraponen el sentido explícito y literal con el sentido implícito y figurado.

Cabe decir que la selección de la información para realizar el análisis de las cualidades del currículum por competencias profesionales se limita solo a aquella considerada fundamental para caracterizar la propuesta de diseño curricular.

Resultados

A continuación, se presenta un resumen de los hallazgos al analizar los componentes y cualidades curriculares, conceptuales y metodológicas, de la propuesta para diseñar el currículum por competencias profesionales del CUCS.

1. Programa

- a) Explicita: denominado "Programa de Desarrollo Curricular del CUCS", e identificado con las siglas PDC, para conjuntar esfuerzos institucionales al abordar el currículum de los programas educativos de pregrado.
- b) Anticipa o espera que suceda: evaluar, modificar, reestructurar y actualizar los planes de estudio de los programas educativos de pregrado del CUCS.
- c) Difiere o pospone: aunque el término "desarrollo curricular" en su dimensión conceptual (Crocker, 2008), considera tanto los momentos de la planeación como de la implementación curricular, en los hechos, durante la vigencia del Programa, se realizó el diseño y se difirió o pospuso la implementación.
- d) Polariza: mientras en el sentido literal y escrito del "desarrollo curricular" se pretende realizar la elaboración de nuevos planes y programas educativos, en el sentido figurado del "Programa", su concreción depende de la dinámica institucional y no necesariamente obedece a las expectativas planteadas.

2. Evaluación curricular

- a) Explicita: la evaluación curricular se concibe como un "proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículum en relación con la realidad de la institución y del entorno social" (Crocker y Cuevas et al., 2008:43).
- b) Anticipa o espera que suceda: generar la participación amplia de los académicos para conocer, desde su punto de vista, cuáles son las condiciones socia-

- les, académico administrativas y pedagógico didácticas de los programas educativos de pregrado.
- c) Difiere o pospone: realizar un análisis sistemático y detallado del aprendizaje de las competencias profesionales, del ejercicio profesional de los egresados y de la opinión de los empleadores.
- d) Polariza: por un lado se propone realizar la evaluación curricular en términos de investigación evaluativa, y por otro lado, se plantea realizar la evaluación en términos de diagnóstico. Mientras la primera opción es reflexiva y procesal y pretende generar conocimientos para desarrollar la teoría curricular (Gimeno, 1988; Stenhouse, 1992); la segunda opción es aplicativa y propositiva y pretende obtener información para la toma de decisiones (Aznar, 1981; Díaz Barriga, 1990).

3. Objetivo del programa

- a) Explicita: "Valorar el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas y las dinámicas de los procesos educativos del CUCS, con relación a las necesidades y demandas de formación en el contexto de las políticas y estrategias institucionales, regionales, nacionales e internacionales" (Crocker y Cuevas et al., 2008:5).
- b) Anticipa o espera que suceda: disponer de información suficiente sobre las condiciones humanas, materiales y administrativas, así como de las dinámicas de los procesos educativos y organizacionales del CUCS para reestructurar los planes de estudio con base en competencias profesionales.
- c) Difiere o pospone: analizar la coherencia de las prácticas docentes (planeación e implementación de programas de las unidades de aprendizaje) con los fundamentos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el enfoque educativo de las competencias profesionales.
- d) Polariza: mientras el objetivo es "conocer las necesidades de formación profesional", no se plantea valorar si los resultados de la enseñanza por competencias profesionales, de la implementación curricular en marcha, son los más adecuados.

4. Modelo educativo

 a) Explicita: se reconoce la carencia de un modelo educativo, por lo que se formaliza uno que "define la identidad universitaria, explicita los principios ideológicos, filosóficos y pedagógicos que orientan la idea de formación y de educación...;

- el tipo de organización y gestión que se lleva a cabo; sirve de marco de referencia para la actuación de todos los actores implicados en la vida académica del Centro" (Farfán *et al.*, 2010:17).
- b) Anticipa o espera que suceda: que todos los profesores, investigadores, administrativos, alumnos y autoridades hagan suyos los principios filosóficos, académicos y pedagógicos contenidos en el modelo educativo.
- c) Difiere o pospone: socializar y discutir la conveniencia o no del modelo educativo propuesto y construido que oriente el quehacer educativo.
- d) Polariza: el modelo educativo propuesto como gran orientador de las funciones sustantivas enfatiza perspectivas críticas, abiertas y flexibles; sin embargo, el modelo es una propuesta conceptual que puede enmarcar y hasta cierto punto, limitar, las prácticas educativas.

5. Dimensión filosófica del modelo educativo

- a) Explicita: "Tres son los referentes epistemológicos en los que se sustenta el modelo educativo del CUCS: el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, el pensamiento complejo de Edgar Morin, y el pensamiento crítico de la escuela de Francfurt en su expresión en la pedagogía crítica" (Farfán et al., 2010: 25).
- b) Anticipa o espera que suceda: asumir que las prácticas de enseñanza aprendizaje se fundamentarán en las posiciones estructuralistas, críticas y del pensamiento complejo, y desde ellas, abordar los problemas de la realidad socio profesional.
- c) Difiere o pospone: explicitar o construir una acepción de salud y de las ciencias de la salud desde las perspectivas filosóficas y sociales del modelo educativo.
- d) Polariza: por una parte, los fundamentos epistemológicos y sociales del modelo educativo, se caracterizan por el compromiso social, crítico y participativo; por otra parte, existe una pluralidad de perspectivas filosóficas y sociales entre los alumnos, los docentes y algunas autoridades educativas que no necesariamente se reflejan o se identifican con la propuesta.

6. Dimensión académica del modelo educativo

a) Explicita: "currículo integrado, semiflexible, por créditos, sustentado en el enfoque educativo basado en competencias profesionales integradas y desde la teoría curricular crítico-constructivista" (Farfán et al., 2010:36), con una estructura

- académico-administrativa "departamental y matricial".
- b) Anticipa o espera que suceda: que todos los programas educativos y sus correspondientes programas de estudio de las unidades de aprendizaje de pregrado incorporen en su implementación las competencias profesionales integradas desde una perspectiva crítica y constructivista.
- c) Difiere o pospone: considerar un diseño curricular con base en competencias profesionales, problemas o núcleos que conlleven una lógica global en la elaboración de planes y programas de estudio crítico constructivistas.
- d) Polariza: plantear las competencias profesionales integradas sustentadas en la teoría curricular crítico constructivista, sin explicitar espacios y formas de integración en la organización curricular como las mismas competencias, la organización por problemas o núcleos de situaciones, que se asientan en principios críticos constructivistas.

7. Dimensión pedagógico didáctica del modelo educativo

- a) Explicita: "Tiene un enfoque teórico-metodológico tendiente a lo inter y transdisciplinario en sus contenidos curriculares y en sus estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el aprendizaje significativo y relevante, lo que contribuye al desarrollo de competencias profesionales integradas" (Farfán et al., 2010:32).
- b) Anticipa o espera que suceda: desarrollar competencias profesionales integradas con base en contenidos curriculares inter y transdisciplinarios y un aprendizaje significativo relevante.
- c) Difiere o pospone: precisar condiciones de trabajo académico que promuevan procesos de enseñanza aprendizaje coherentes con las formas de organización inter y transdisciplinar.
- d) Polariza: se plantea el currículo con rasgos inter y transdisciplinares, pero no se propician innovaciones en la estructura académico administrativa que fortalezca prácticas pedagógicas y didácticas que favorezcan la formación profesional con dichas características.

8. Metodología de la evaluación curricular

a) Explicita: "es la Metodología de Investigación Acción participativa que se sustenta en la propuesta epistemológica sociocrítica... tiende a observar la realidad desde una experiencia histórica condicionada por las visiones y construcciones de los sujetos que conforman las institu-

- ciones educativas" (Crocker, Cuevas *et al.*, 2008:46).
- b) Anticipa o espera que suceda: que la mayoría de los docentes involucrados en los programas educativos participen en las diferentes fases de la evaluación curricular.
- c) Difiere o pospone: asegurar condiciones académico administrativas para que los académicos tomen decisiones sobre el diseño curricular, el seguimiento e implementación de acuerdo a su participación en la evaluación curricular.
- d) Polariza: la investigación acción participante se implementa para generar procesos de amplia participación y generar conocimientos; sin embargo, la evaluación curricular se realiza en el contexto institucional, en donde la dinámica institucional determina los procesos y su correspondiente fundamentación (De Alba, 1989).

9. Ámbitos de la evaluación curricular

- a) Explicita: "diagnóstico de las dimensiones de análisis social, institucional y pedagógico didáctica; estableciendo para cada una desde el objetivo, la pregunta de investigación, categorías de análisis, unidades de análisis, actividades, productos, instrumentos, participantes, así como materiales e insumos" (Farfán et al., 2010:89).
- b) Anticipa o espera que suceda: contar con información social, institucional y pedagógica para identificar los problemas de salud, definir las competencias profesionales, así como establecer las condiciones humanas y materiales que han de ser consideradas en una propuesta curricular por competencias.
- c) Difiere o pospone: establecer condiciones específicas y rigurosas para vigilar la coherencia entre los componentes del diseño curricular (competencias profesionales, matricialidad, delimitación y nominación de las unidades de aprendizaje, unidades de competencia, contenidos y cargas horarias) y la implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- d) Polariza: por un lado se tienen expectativas de apertura, crítica y amplia participación en los procesos de diagnóstico curricular, y por otro lado, se encuentran las expectativas de los grupos (departamentos y gremios) que esperan conservar, y si es posible, incrementar el grado de influencia político académica en la estructura curricular de los programas educativos de pregrado.

10. Competencias profesionales integradas

- a) Explicita: "se conciben como un proceso complejo, tanto cognitivo como sociocultural e histórico, que permite al sujeto individual y social construir y poner en acción un conjunto de saberes teóricos prácticos y valorales en interacción con contextos sociales complejos tanto de la vida cotidiana como profesional" (Farfán et al., 2010:41).
- b) Anticipa o espera que suceda: formar egresados competentes, que construyan y manejen saberes (teóricos, prácticos y formativos), en interacción con los contextos sociales complejos cotidianos y profesionales.
- c) Difiere o pospone: formar docentes capaces de implementar procesos de enseñanza aprendizaje y de evaluación del aprendizaje con base en la propuesta educativa de las competencias profesionales integradas que contribuyan en la formación de alumnos críticos y reflexivos.
- d) Polariza: una cosa es el currículum escrito en su expresión oral y material, que establece los tres tipos de competencias profesionales integradas; y otra cosa es la posibilidad de concretarlas en la práctica como "procesos complejos" cognitivos, socioculturales e históricos.

11. Perfil profesional de egreso

- a) Explicita: "Se refiere a las competencias profesionales integradas (socioculturales, técnico instrumentales y profesionales) que desarrolle quien concluya el plan de estudios del programa (educativo) correspondiente" (Farfán et al., 2010:173).
- b) Anticipa o espera que suceda: formar profesionales competentes capaces de actuar ante diferentes problemas y contextos; que el aprendizaje promovido desde la variedad de unidades de aprendizaje o materias, respondan a los tres tipos de competencias que requiere el plan de estudios, para el logro del perfil profesional de egreso.
- c) Difiere o pospone: establecer mecanismos generales para evaluar el aprendizaje de las competencias profesionales del perfil de egreso a través de diferentes momentos de la formación (por ejemplo: formación básica, formación preclínica o específica, formación clínica o de práctica profesional de la carrera).
- d) Polariza: se proponen "competencias profesionales integradas" divididas en tres grupos, sin precisar condiciones curriculares para su adquisición en función de la relación entre los tres tipos de com-

petencias o de los momentos de la formación profesional en los que se adquieran.

12. Unidades de aprendizaje y malla curricular

- a) Explicita: "A partir de la desagregación de elementos de la competencia (saberes), identificar núcleos de saberes y contextos para definir las unidades de aprendizaje, considerando afinidades con los problemas identificados, su objeto de estudio, la disciplina, la profesión y sus campos laborales" (Farfán et al., 2010:177).
- b) Anticipa o espera que suceda: que todas las unidades de aprendizaje de la malla curricular sean coherentes y aporten al desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso.
- c) Difiere o pospone: respetar los criterios metodológicos que se establecen desde del currículum integrado y el pensamiento complejo, como referente para valorar la coherencia y definir la cantidad de unidades de aprendizaje y la carga horaria presencial.
- d) Polariza: se especifican las condiciones académicas y profesionales para definir las unidades de aprendizaje y la carga horaria presencial, pero no se explicitan con claridad los criterios "políticos, académicos y administrativos", que la institución asumirá ante la posible desaparición, cambio o disminución de unidades de aprendizaje y carga horaria.

13. Programas de estudio de las unidades de aprendizaje

- a) Explicita: "para la elaboración de los programas de las unidades de aprendizaje, los docentes de las academias dispondrán de: a) las necesidades y demandas traducidas en problemas de formación y de prácticas profesionales; b) el perfil de ingreso; c) las CPI del perfil de egreso; d) las unidades de competencia, y e) los saberes mínimos, analizados y construidos por los CCC de los programas educativos" (Farfán et al., 2010:189).
- b) Anticipa o espera que suceda: elaborar nuevos programas de estudio por competencias profesionales, en función de los referentes curriculares.
- c) Difiere o pospone: priorizar y precisar los elementos curriculares (problemas y competencias del perfil de egreso) que son insumos necesarios, para elaborar los programas de estudio por competencias profesionales.
- d) Polariza: se pretende otorgar a los docentes los insumos básicos para elaborar los programas de estudio por competencias, pero son insuficientes

los lineamientos teóricos, conceptuales y metodológicos, en el plano pedagógico y didáctico, para construir e interpretar los programas de las unidades de aprendizaje por competencias profesionales integradas.

Conclusiones

Como se aprecia en el trabajo, la investigación educativa desde la deconstrucción permite abordar un objeto de estudio de manera diferente, ello aporta otro ángulo de análisis de los fundamentos del proceso de diseño curricular o de otros materiales y documentos escritos. El uso de categorías de la deconstrucción con las que se identifican elementos curriculares que se explicitan, anticipan, posponen o polarizan, ayuda a entender de otra manera, algunas situaciones académicas, y permite develar argumentos conceptuales y metodológicos sobre el diseño curricular.

Así, respecto a los elementos académicos que le otorgan identidad al CUCS, se puede concluir que existen, principalmente, dos grupos de rasgos desde los que se conforma la imagen académica: estables y dinámicos. Los fundamentos del diseño curricular estables son los componentes explícitos y anticipantes, como: el poseer un modelo educativo crítico y constructivista; actualizar los programas educativos con fundamento en la propuesta educativa por competencias profesionales integradas; formar docentes competentes y preparar egresados capaces de solucionar diferentes problemas profesionales en distintos contextos sociales.

Esta imagen académica estable se complementa a partir de sus rasgos dinámicos y encubiertos, que se posponen y generan polaridad, y que también están presentes durante la implementación. Dentro de los elementos que se posponen, se encuentra la especificación de criterios didácticos, para apoyar la concreción de los elementos del modelo educativo en los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo, los que tienen que ver con la posibilidad de concretar las competencias profesionales integradas en los procesos de enseñanza aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes; de los rasgos que generan polaridad sobresale la divergencia entre el interés por promover procesos educativos inter y transdisciplinares en situaciones, principalmente, disciplinares y multidisciplinares desde las que se da la formación profesional en el pregrado.

Esta imagen académica del CUCS, en movimiento

e inacabada, se puede entender desde la *aporía*, término que plantea la ausencia de salidas definitivas y estáticas (Huerta, Pérez, Zambrano y Matsui, 2014). En ese sentido, se entienden algunos procesos curriculares del CUCS, sobre todo, las polaridades, generadas por el dinamismo entre los elementos de la planeación y la implementación curricular, ámbitos en continua interacción, cuyas consecuencias también alteran los principios epistemológicos y sociales del modelo educativo, los cuales, aunque se encuentran definidos, también tienen cierta apertura y dinamismo, que se puede reconocer a partir de la variedad de prácticas educativas en los diferentes escenarios curriculares, con expresiones concretas en los aulas, laboratorios y prácticas pedagógico didácticas.

Es conveniente mencionar que la apertura y dinamismo de los procesos curriculares puede ser un arma de dos filos debido a la variedad de condiciones que están presentes en la implementación curricular. Por un lado, se puede ir hacia una búsqueda de respuestas a las cuestiones pendientes y pospuestas en coherencia con los principios del modelo educativo; o se puede retroceder, al desconocer y hacer a un lado los principios del modelo educativo.

El proceso analizado, responde a circunstancias académicas e institucionales con propósitos específicos. Su análisis deconstructivo permitió, al tomar distancia en el tiempo, redimensionar los aportes y avances realizados para fundamentar el diseño curricular, así como para elaborar los programas de estudio, desde la teoría y metodología del diseño curricular en el contexto de las competencias profesionales. También permite evidenciar cómo lo construido no queda fijo, sino que al paso del tiempo los aspectos explícitos y los no considerados en ese momento (algunos identificados como pospuestos), son atendidos por nuevos actores y equipos de trabajo en quienes recae la tarea de dar continuidad al desarrollo del proyecto educativo en el CUCS.

Referencias

CROCKER, R. C., CUEVAS, L., FARFÁN, P. E., GONZÁLEZ, M., HUERTA, J. J., LÓPEZ, A. et al. (2008). Evaluación del

- desarrollo curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud: programa de desarrollo curricular. Guadalajara, México: UdeG CUCS.
- DE ALBA, A. (1989, febrero). Evaluación de la congruencia de planes de estudio: análisis de un caso. Cuadernos del CESU, 4, 23-48.
- DELLA PORTA (2013). Análisis comparativo: la investigación basada en casos frente a la investigación basada en variables. En D. DELLA PORTA y M. KEATING (Eds.), Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: una perspectiva pluralista (pp. 211-236). Madrid: Akal.
- DERRIDA, J. (1989). La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora. Introducción de Peñalver. Barcelona: Paidós ICE/UAB
- DÍAZ BARRIGA, F. (1990). Metodología para el diseño curricular. México: Trillas.
- FARFÁN, P. E.; PÉREZ, I. S.; GONZÁLEZ, M.; HUERTA, J. J.; LÓPEZ, A.; CROCKER, R. C. et al. (2010). Competencias profesionales integradas: una propuesta para la evaluación y reestructuración curricular en la educación superior. Guadalajara, México: UdeG CUCS.
- GIMENO, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- HUERTA, J. J. (2018). (Coordinador). Evaluación del aprendizaje de las competencias odontológicas. Guadalajara, México: Puertabierta.
- HUERTA, J. J. y PÉREZ, I. S. (Coordinadores) (2018). Evaluación de la experiencia curricular por competencias profesionales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud Licenciatura en Cirujano Dentista. Guadalajara, México: Amate. En prensa.
- HUERTA, J. J.; PÉREZ, I. S.; ZAMBRANO, R, y MATSUI, O. J. (2014). Pensamiento complejo en la enseñanza por competencias profesionales integradas. Guadalajara, México: UdeG CUCS.
- HUSSERL, E. (2012). La idea de fenomenología. Barcelona: Herder.
- MORÂN, D. (2011). Introducción a la fenomenología. México: Anthropos/UAM.
- NAVÍO, A. (2005). Las competencias profesionales del formador: una visión de la formación continua. Barcelona: Octaedro.
- PERRENOUD, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: J.C. Sáez.
- PÉREZ, I. S., GONZÁLEZ, M., LÓPEZ, A.. CUEVAS, L., HUERTA, J. J., MATSUI, O. J. (2009). Evaluación y guía para el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas. Guadalajara, México: UdeG CUCS.
- ZABALZA, M. (1993). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.