



LA INCORPORACIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

THE INCORPORATION TRANSVERSALITY IN THE CURRICULAR DESING OF THE STATE DISTANCE UNIVERSITY

Volumen 13, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp. 1-28

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2013

Christian Ocampo Hernández

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA INCORPORACIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

THE INCORPORATION TRANSVERSALITY IN THE CURRICULAR DESIGN OF THE STATE DISTANCE UNIVERSITY

Christian Ocampo Hernández¹

Resumen: El siguiente artículo científico engloba los alcances más relevantes de una investigación educativa de corte cualitativo y de categoría no interactiva que se desarrolló en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) a finales del año 2011 con el propósito de evaluar la incorporación del enfoque de la transversalidad en sus diseños curriculares. Este estudio se delimitó al análisis de la operacionalización del eje institucional de la diversidad cultural y de la multiculturalidad en los materiales curriculares de las asignaturas de Geografía de Costa Rica y Geografía Turística de Costa Rica, ambas de naturaleza teórico-práctica y de modalidad regular. Se aplicó la técnica de la investigación documental, complementada con entrevistas en profundidad, asimismo, se priorizaron los criterios evaluativos de la presencia y pertinencia del eje transversal mencionado. Como resultado de la investigación, se identificaron esfuerzos significativos por parte de las instancias académicas de la UNED para incorporar el eje de la diversidad cultural en los lineamientos institucionales, diseños de curso y otros materiales, pero desde el plano de lo implícito y desde enfoques tradicionales. Con el fin de potenciar el desarrollo de estos procesos, se plantean en las secciones finales estrategias de mejora tanto a nivel epistemológico como metodológico.

Palabras claves: CURRÍCULUM, TRANSVERSALIDAD, EJES TRANSVERSALES, DISEÑOS DE CURSO, DIVERSIDAD CULTURAL.

Abstract: The following scientific article includes the most relevant scope of a qualitative and non-interactive category educational research, which was developed at the National Distance University of Costa Rica (UNED) in late 2011 with the purpose of evaluating the incorporation of the transversality approach in its curriculum design. This study was delimited to the analysis of the operationalization of the institutional axis of cultural diversity and multiculturalism in the curriculum materials for the subjects of Geography of Costa Rica and Touristic Geography of Costa Rica, both theoretical and practical nature and regular mode. The technique of documentary research supplemented by interviews in depth was applied, prioritizing the evaluation criteria of the presence and relevance of the mentioned axis. The investigation identified significant efforts by the academic institutions of the UNED to incorporate the cultural diversity shaft within institutional rules, course designs and other materials, but only from the level of the implicit and from traditional approaches. Hence arise improvement strategies, both epistemological and methodological, in order to enhance these processes.

Key words: CURRICULUM, CURRICULAR TRANSVERSALITY, CROSS-CUTTING THEMES, COURSE DESIGNS, CULTURAL DIVERSITY.

¹ Actual encargado de la Cátedra de Métodos de Estudio a Distancia e Investigación, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Estatal a Distancia. Educador. Magister en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: cocampo@uned.ac.cr

Artículo recibido: 18 de abril, 2013

Aprobado: 12 de setiembre, 2013

1. Introducción

La incorporación del enfoque de la transversalidad en el diseño curricular de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), es un tema relativamente reciente. Surgió en la década pasada, durante una coyuntura de reflexión y transformación dirigida por sectores progresivos de la comunidad universitaria, cuyo móvil principal fue la instauración de un nuevo proyecto institucional de educación a distancia.

En ese contexto, la transversalidad curricular representó una de las puntas de lanza para el cambio. Como se constata en el Plan Académico de la UNED 2008-2011 (Universidad Estatal a Distancia, 2008, p. 33), su oficialización se formalizó en la sesión extraordinaria de la Asamblea Universitaria de setiembre del 2000, que estableció, mediante la Moción 008, como ejes transversales de la institución el ambiente, la diversidad cultural, los derechos humanos y la equidad de género. En el 2004 el Consejo Universitario adicionó la investigación y posteriormente, en el 2007, la multiculturalidad que fue añadida al eje de diversidad cultural.

El compromiso con la transversalidad resultó estratégico, porque en materia de gestión curricular, representa una visión renovadora, interdisciplinaria, holística y humanística que promueve la crítica y la reflexión en la educación como lo sostiene Yus Ramos (1997, p. 62).

En este sentido, la incorporación de los ejes transversales implica la búsqueda de una formación más integral del profesional. También plantea un mejoramiento en la calidad de la oferta educativa, porque la transversalidad representa una herramienta para integrar los elementos académicos con los sociales y culturales:

La transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, buscando superar la fragmentación de las áreas del conocimiento, a partir del desarrollo de una visión holística, que promueva además la aprehensión de valores, la formación de actitudes, la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico. Todos estos elementos se asocian a la necesidad social de introducir las preocupaciones de la sociedad, en el diseño curricular y las prácticas educativas (De la Vega, 2012, p. 3).

Sin embargo, como lo subrayaron encargados de cátedra y funcionarios del Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE), consultados durante el desarrollo de este estudio, la mayoría de las instancias académicas de la UNED, enfrentan

múltiples dificultades para la incorporación de los ejes transversales institucionales en planes de estudio, diseños de curso entre otros materiales de naturaleza curricular.

Considerando las preocupaciones que el tema de la transversalidad curricular genera en esta institución, el presente artículo científico resume los resultados de una investigación educativa de corte cualitativo y de categoría no interactiva, realizada a finales del año 2011, con motivo del desarrollo del IV Congreso Universitario de la UNED, celebrado entre noviembre del 2011 y agosto del 2012. El propósito primordial de la investigación, consistió en evaluar la situación de la incorporación de los ejes transversales institucionales en los diseños de curso en la UNED, para plantear respuestas efectivas que favorecieran la realización de estos procesos.

La evaluación se delimitó al caso de la incorporación en términos de presencia y pertinencia, del eje transversal diversidad cultural y multiculturalidad, en las asignaturas de Geografía de Costa Rica y Geografía Turística de Costa Rica, adscritas a la Cátedra de Formación Cívica y Geografía perteneciente a la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, ambas de naturaleza teórico-práctica y de modalidad regular.

En los primeros acápites del artículo, se aclaran los referentes teórico-conceptuales que sustentaron la investigación. Posteriormente se describen los procedimientos metodológicos que articularon su desarrollo. En las secciones intermedias y finales se presentan los resultados obtenidos y se plantean recomendaciones fundamentales para mejorar la transversalidad de los diseños de curso de la UNED.

2. Marco conceptual de la investigación

2.1. Definición de currículum

La investigación realizada se fundamentó principalmente en el análisis de contenido de material curricular, en especial, diseños de curso. Por eso su desarrollo se trazó dentro del campo del currículum, como ámbito de la pedagogía, que se centra en la selección y estructuración de los contenidos como lo aclara Gimeno (2010, p. 22).

En vista de la diversidad de posturas existentes en la materia, resultó nuclear, precisar un concepto de currículum. Se optó por la perspectiva crítica que lo visualiza como selección cultural: "un proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada" (Gimeno, 2007, p. 40).

En esa misma línea, Magendzo (1986, p. 7) concibe al currículum como una selección y organización de la cultura, es decir, un proceso de decidir qué aspectos de la cultura deben ser incluidos o convertidos en conocimiento escolar a enseñar y a aprender, y cuales otros serán por lo tanto excluidos.

Igualmente como "un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos" (Gvirtz y Palamidessi, 2000, p. 53).

En concreto, a partir de las posiciones anteriores y para todos los efectos de la investigación realizada, se definió y visualizó al currículum como una disciplina teórica y aplicada, que a partir de distintos referentes como las fuentes y los fundamentos curriculares y posturas epistemológicas vigentes, se propone la organización de la educación formal. Para esto desarrolla procesos de selección y organización de un proyecto cultural (objetivos educacionales, contenidos, estrategias de mediación pedagógica, materiales didácticos y estrategias de evaluación), que se esboza mediante planes de estudio y programas de curso, asignados a la institución educativa para ser concretados y sujetos a seguimiento y mejoramiento.

2.2. Conceptualización de transversalidad curricular y ejes transversales

Debido a que el currículum se planifica y desarrolla mediante orientaciones epistemológicas determinadas, el enfoque de la transversalidad se proyectó como foco de atención de la investigación. La literatura especializada la estudia desde matices muy diversos.

Por ejemplo, Díaz Barriga (2005, p. 10) destaca su carácter integral, al atender conjuntamente el aspecto académico, social y moral de las personas. Yus Ramos (1997, p.68) resalta su valor como respuesta a la organización vertical de los contenidos disciplinares y su consecuente organización del currículum disgregado en disciplinas. Y otros especialistas como Lucini (1999b, p. 23) comprenden la transversalidad como un proyecto de humanización.

Para la delimitación de la investigación realizada, se comprendió a la transversalidad, como un enfoque humanista, innovador y alternativo del currículo. Como tal, se propone transformar la educación tradicional centrada en el desarrollo de disciplinas o asignaturas separadas entre sí, por causa de la organización vertical y horizontal de sus contenidos.

Para ello, plantea la integración de los conocimientos conceptuales (teóricos), procedimentales (aplicados) y actitudinales (valóricos) de las asignaturas, por medio de la planificación y operacionalización de ejes transversales.

Los ejes transversales por su parte, corresponden a líneas generales que orientan la transversalidad de un currículum. Representan objetivos educativos y contenidos que tienden a ser recurrentes en un currículo. Boggino (1995, p. 34) explica que entrecruzan las dimensiones horizontales (áreas disciplinares o asignaturas) con las dimensiones verticales (niveles educativos) de la currícula, favoreciendo la interdisciplinariedad

Por eso se les denomina transversales, porque trascienden los límites de las asignaturas, al constituirse en contenidos con una base más sociológica y axiológica que académica. Yus Ramos (1997, p. 110), aclara que brindan límites más flexibles a las áreas disciplinares, reorganizando sus contenidos e impregnándolos con aspectos de la vida social y del humanismo.

Los ejes transversales se distinguen por su carácter emergente, integrador y hasta innovador, porque abren al currículo y a la escuela a las problemáticas fundamentales de la sociedad actual. No obstante, Magendzo (2002, p. 18) advierte que por su naturaleza actitudinal y valorativa, no escapan a la indoctrinación, a la polémica, a las contradicciones, a los conflictos de interés y demás manifestaciones de tensión.

Tomando en consideración los criterios anteriores, se definió para la investigación a los ejes transversales, como el conjunto de contenidos y objetivos educacionales, de carácter primordialmente actitudinal (valóricos), que como su nombre lo precisa, atraviesan dimensiones horizontales y verticales del currículum, para otorgarle una perspectiva interdisciplinaria, holística y humanística, de modo que se favorezca el desarrollo de la transversalidad curricular y la formación integral del educando.

2.3. Definición de diseño de curso

El diseño de curso constituía otro concepto fundamental. Es uno de los tantos productos de la planificación curricular, concebida en la investigación de acuerdo con Sequeira (2001, p. 104), como el proceso sistemático de toma de decisiones, que permite la selección cultural y la organización educativa para el desarrollo de un currículo, mediándose por una visión ideológica.

Por eso la noción de diseño de curso gira en torno a una visión y enfoque del currículum. En ese sentido, se valoró el criterio de Gimeno (2000, p. 228), quien define

diseño de curso como un esbozo de contenidos secuenciados; una estructuración de objetivos educativos a lograr por los estudiantes y la planificación y consideración de situaciones ambientales complejas (actividades de enseñanza, relaciones sociales, uso de materiales didácticos, estrategias de evaluación entre otros), sin olvidar, la vigilancia de los efectos de esas situaciones.

Por lo anterior, la utilidad del diseño de curso radica en "ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión de pasos que dar" (Gimeno, 2000, p. 231).

En el caso particular de la UNED, corresponde a la microplanificación curricular. Es decir, al nivel de la planificación curricular en el que se establecen los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología que la asignatura materializará en la modalidad de educación a distancia.

Es preciso aclarar que de acuerdo con los criterios del PACE (Universidad Estatal a Distancia, 2013b, pp. 8-9), un curso a distancia en la UNED puede ofrecerse desde varias modalidades: regular, cuando su oferta es tradicional porque no incorpora elementos propios de una plataforma tecnológica. De modalidad híbrida cuando su oferta incluye componentes tecnológicos pero sin implicar una virtualidad total. Virtual porque se desarrolla totalmente en una plataforma tecnológica. Y bimodal cuando se oferta tanto en la modalidad regular como en la virtual. La investigación realizada se enfocó en cursos propios de la modalidad regular o tradicional.

Debe valorarse que la microplanificación está determinada por otros niveles de la planificación curricular, como la macroplanificación y la mesoplanificación. Clemente (2010, pp. 282-290) destaca que el nivel macro corresponde al ámbito político-administrativo que define las grandes líneas filosóficas, políticas, administrativas y pedagógicas que seguirán el resto de los niveles de concreción de la planificación curricular: el meso y micro. La mesoplanificación se representa fundamentalmente en un proyecto curricular de centro.

Estimando las variables anteriores, para todos los efectos de la investigación desarrollada, se comprendió por diseño de curso al nivel micro de planificación curricular en la UNED, que concreta los lineamientos curriculares establecidos por el plan de estudios y el resto de directrices de la planificación estratégica de la universidad, para orientar el desarrollo de un curso a distancia en cualquiera de sus diferentes modalidades. Surge del trabajo integrado entre especialistas disciplinares, encargados de Cátedras y asesores curriculares del PACE.

Su propósito se centra en la formación integral del futuro profesional, constituyendo una la guía que esquematiza el desarrollo del curso, esbozando sus objetivos de aprendizaje, contenidos temáticos, experiencias de aprendizaje, medios y materiales didácticos y estrategias de evaluación de los aprendizajes. Además, constituye la base para la elaboración del resto de los materiales curriculares del curso (orientaciones para el curso, texto y pruebas escritas).

Los diseños de curso de acuerdo con el Reglamento de Gestión Académica de la UNED (Universidad Estatal a Distancia, 2013a, pp.6-7), están estructurados en los siguientes componentes:

a) Plantilla de generalidades: precisa información macro del curso, resumiendo sus relaciones y características (nombre del curso, creditaje, naturaleza, requisitos, correquisitos, propósito, sus ejes transversales, oferta, grado académico entre otros datos).

b) Plantilla columnar de elementos curriculares: desglosa los objetivos de aprendizaje del curso, sus contenidos temáticos, medios y recursos didácticos, estrategias metodológicas, experiencias de aprendizaje, evaluación y autorregulación de los aprendizajes y sugerencias bibliográficas.

De la normativa citada (Universidad Estatal a Distancia, 2013a), se infiere que el diseño de curso en esta universidad, es responsabilidad de los especialistas en contenido contratados para su elaboración, los encargados de cátedra que fungen como coordinadores del proceso de programación del diseño de curso y los asesores curriculares del PACE, que cumplen la función de apoyo y asesoría curricular a los funcionarios anteriores.

2.4. Definición de diversidad cultural

Finalmente, la diversidad cultural representó otro término que demandaba claridad teórica. Pese a la variedad de criterios epistémicos que lo preceden, se priorizaron aquellos desarrollados desde el campo de la educación.

La literatura consultada, confluye en la idea de una sociedad actual globalizada, diversa y compleja culturalmente (multicultural). Analiza el hecho de que conformamos comunidades donde conviven personas de diverso origen y de diferentes culturas en los planos étnicos, lingüísticos, socioeconómicos, religiosos, ideológicos, políticos y sexuales.

Según Pérez Tapia (2010, p. 150), tal fenómeno precisa de un enfoque educativo alternativo, que trascienda las concepciones sociales enfocadas en la vigencia de culturas

hegemónicas. Una perspectiva que postule la vigencia de principios de respeto, justicia e igualdad a nivel de derechos, responsabilidades, participación, oportunidades.

A ese enfoque educativo innovador y humanista requerido, de reconocimiento a las diferencias de los distintos grupos humanos y de las personas, es lo que se comprendió dentro de la investigación como la diversidad cultural. Esta se visualizó además, como la atención a la cultura del otro, un punto de inicio para la construcción de una sociedad más democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa.

3. Enfoque y procedimientos metodológicos de la investigación

3.1. Enfoque de la investigación

Se consideró como punto de partida para el estudio, la perspectiva de educación como "área de estudio en el que los fenómenos, sucesos, personas, procesos e instituciones constituyen la materia prima para investigaciones de muchos tipos" (McMillan y Shumacher, 2005, p. 13).

A partir de la visión anterior de educación como campo práctico, la investigación realizada se definió como educativa, en un enfoque cualitativo, de categoría no interactiva. Tal definición engloba diversos factores que conviene desglosar. En primera instancia, se comprendió por investigación educativa a lo siguiente:

En el campo de la educación, es la investigación científica que tiene la finalidad de abordar problemas específicos con la intención de ofrecer aportes teórico-metodológicos dirigidos al perfeccionamiento de la práctica educativa y a generar conocimientos que enriquezcan la ciencia pedagógica. (De Armas, Lorences y Perdomo, 2003, p. 2)

La investigación educativa desarrollada se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, por su orientación hacia "la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos" (Sandín, 2003, p. 123).

Durante su desarrollo se implementó además, la categoría no interactiva de la investigación educativa cualitativa, por enfocarse en el estudio de

(...) conceptos y sucesos históricos a través de un análisis de documentos. El investigador identifica, estudia y, luego, sintetiza los datos para proporcionar un

conocimiento del concepto o del suceso pasado que puede o no haber sido directamente observable. Los documentos autenticados son la fuente principal de datos. El investigador interpreta hechos para proporcionar explicaciones del pasado y descubre los significados educativos colectivos que pueden subyacer a prácticas y temas actuales. (Sandín, 2003, p. 123)

Por lo tanto, de acuerdo con Valles (1997, p. 109) se empleó como estrategia metodológica de obtención de información la investigación documental, que se fundamenta en la aplicación de técnicas de lectura y documentación para el logro de los objetivos de una investigación.

No obstante, aunque la investigación no interactiva, depende principalmente de documentos como estrategia de recogida de datos, para McMillan y Shumacher (2005, p. 470) pueden utilizarse otras suplementarias para verificar los descubrimientos más importantes. Por eso en este estudio se realizaron entrevistas en profundidad como complemento a la investigación documental, dado su carácter interactivo, que permite recolectar datos de la gente en escenarios naturales.

3.2. Delimitaciones de la investigación

Para la realización del estudio se consideró únicamente el eje transversal institucional de la diversidad cultural y la multiculturalidad, por la escasa claridad epistemológica y metodológica que el mismo presentaba en los lineamientos comprendidos en el marco estratégico de la UNED, fundamentalmente en el Plan Académico 2008-2011 (Universidad Estatal a Distancia, 2008, p. 33).

Se evaluó la incorporación del eje citado, en los diseños curriculares de las asignaturas Geografía de Costa Rica (Código 00121) y Geografía Turística de Costa Rica (Código 00966), adscritas a la Cátedra de Formación Cívica y Geografía, de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNED. Ambas asignaturas son de naturaleza teórico-práctica y de modalidad regular, lo que implica que su desarrollo está mediado por la implementación de tutorías presenciales, la aplicación de pruebas escritas presenciales, la asignación de proyectos de investigación y giras autoguiadas como actividades de aprendizaje propias de la educación a distancia tradicional. Presentan algunos componentes tecnológicos como sesiones de videoconferencia y programas radiales, que no alcanzan sin embargo, a determinar una naturaleza virtual o híbrida para su desarrollo curricular.

La selección de estas asignaturas obedeció a la actualización de sus diseños de curso (que datan de la coyuntura del 2005-2006). También por causa del carácter multidisciplinario de la Geografía como ciencia espacial y de síntesis entre las ciencias sociales y las ciencias naturales de acuerdo con Vargas (2006, p. 8). Esto constituía un espacio ideal para la evaluación de la presencia del eje diversidad cultural y multiculturalidad, en términos de facilidades o limitaciones para su incorporación.

Igualmente se valoraron las implicaciones de la incorporación del eje citado, en otros materiales curriculares de las asignaturas indicadas, como las unidades didácticas (libros de texto), orientaciones académicas y pruebas escritas.

3.3. Procedimientos e instrumentos

Por el enfoque cualitativo y el carácter no interactivo seleccionado para el estudio, se privilegió la técnica de la investigación documental centrada en el análisis de conceptos, mediado por el empleo de listas de cotejo, para determinar la presencia y pertinencia del eje transversal elegido. Estos instrumentos fueron validados mediante el criterio de expertos.

Complementariamente, se realizaron entrevistas en profundidad (de tipo semiestructurado), por su carácter abierto, para posibilitar la diversidad de enfoques e interpretaciones de cada uno de los sujetos de información determinados. Sus guiones fueron igualmente validados por criterio de especialistas.

El siguiente cuadro resume los principales aspectos metodológicos de la investigación realizada:

Tabla 1. Metodología de la investigación

Objetivo	Fuentes y sujetos	Aspectos analizados	Instrumentos
1- Evaluar la transversalización del eje institucional de la UNED de la diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños curriculares de las asignaturas Geografía de Costa Rica y Geografía Turística de Costa Rica.	1) Funcionarias del PACE. 2) Coordinadores de cátedra de la UNED. 3) Documentos que contienen lineamientos para el diseño de cursos: a- Plan Académico institucional 2008-2011. b- Mociones Aprobadas del II Congreso Universitario. c- Factores y claves del Éxito. d- Reglamento de la Gestión Académica. e- Modelo Pedagógico de la UNED. f- Módulos del Taller de diseño de curso en la UNED. g- Planes de estudio donde se inscriben los cursos a analizar. 4) Material curricular de las asignaturas analizadas: a- Diseños de curso. b- Unidades didácticas. c- Orientaciones académicas. d- Pruebas escritas.	- Presencia del eje transversal institucional diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños curriculares de las asignaturas analizadas. - Pertinencia del eje transversal institucional diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños curriculares de las asignaturas analizadas.	- Investigación documental. - Listas de cotejo. - Entrevistas en profundidad.

3.4. Aspecto ético de la investigación

En el caso particular de los sujetos de investigación, se atendió el aspecto ético aclarando en los contactos iniciales los propósitos y motivos explícitos que tendrían las entrevistas, evitando la emisión de juicios acerca de los criterios que expresaron durante las entrevistas y posibilitando la revisión de las transcripciones y borradores realizados, de conformidad con las recomendaciones de Barrantes (2011, pp. 208-215).

3.5. Criterios de evaluación

Como se precisa en la Tabla 1, se presentaron dos criterios fundamentales de evaluación sobre los que se desarrolló la investigación: la presencia y la pertinencia del eje transversal de la UNED denominado diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños de curso analizados.

3.5.1. Criterio de la presencia

Este criterio se concibió de conformidad con las posturas de Lucini (1999a, p. 46), como el grado de incorporación explícita (visible) e implícita (oculta) del eje seleccionado, en

los distintos elementos curriculares que conforman el diseño evaluado (objetivos de aprendizaje, contenidos, experiencias de aprendizaje y recursos didácticos).

Se valoró para el desarrollo de este criterio la conceptualización del eje transversal institucional seleccionado. Esto porque de acuerdo con Lucini (1999b, p. 38), constituye el paso inicial para su respectiva incorporación en un diseño curricular. Un soporte básico que comprende la determinación de su significado en términos de contenidos e implicaciones pedagógicas.

Salazar (2009, p. 14) propone que la presencia de un eje relacionado con la diversidad cultural, debe entenderse como el reconocimiento del "otro" o la alteridad, característica omnipresente y persistente en las sociedades posmodernas, desde cualquier perspectiva (diversidad cultural; multiculturalismo; o interculturalismo).

Por eso se definió la identificación de la presencia en los términos que a continuación se describen:

- a) Inclusión de expresiones de los diversos grupos sociales y étnicos dentro del Estado o nación: Para Salazar (2009, p. 14) comprendería nociones de culturas, grupos, poblaciones o comunidades indígenas, lingüísticas, rurales, urbano marginales, poblaciones de desplazados, inmigrantes, refugiados y extranjeros.
- b) Inserción de expresiones de cultura social, familiar, comunitaria o local, regional, nacional, subcontinental u occidental-global (lo propio y lo ajeno) según Peralta (1996, p. 26).
- c) Incorporación de expresiones de grupos minoritarios: Sagastizabal (2004, p. 38) destaca la presencia de subculturas, grupos religiosos, político-ideológicos (formas de pensar distintas), poblaciones con discapacidades o algún tipo de necesidades educativas especiales, comunidad lésbico-gay, entre otros.

Además, considerando las recomendaciones de Magendzo (1986, p. 18), se establecieron las siguientes dos formas de inclusión del enfoque de la diversidad étnica, cultural y social:

- a) Presencia de expresiones manifiestas, explícitas o visibles: Conjunto de expresiones que identifican al eje de la diversidad cultural de forma directa y explícita.
- b) Presencia de expresiones implícitas, ocultas, veladas o invisibles: Conjunto de expresiones relativas al eje de la diversidad cultural de forma indirecta e implícita.

3.5.2. Criterio de la pertinencia

Este segundo criterio de evaluación comprendió el enfoque teórico identificado en el eje transversal de la diversidad cultural y multiculturalidad, en los diseños de los cursos analizados. Para evaluar este criterio se procedió a determinar los siguientes enfoques de la diversidad cultural, de acuerdo con parámetros señalados por diversos autores:

a) Enfoque tradicional: Para Torres Santomé (2008, pp. 87-91) este enfoque presenta como particularidades destacadas:

- i. Carácter hegemónico, tradicional, uniformador, de asimilación, de imposición, verticalista o poco participativo y monocultural del discurso. Apela a la "unidad nacional" y "consenso cultural", en torno a un canon cultural oficial de grupos mayoritarios o estratos medios y superiores de la sociedad, en el contexto de un Estado culturalmente neutro, ignorando las distintas culturas que conforman el espacio nacional.
- ii. Carácter discriminatorio, segregador, de radicalismo identitario y fundamentalista del discurso.
- iii. Carácter de reproducción de relaciones sociales existentes del discurso.
- iv. Carácter etnocentrista de países occidentales o grupos dominantes del discurso.
- v. Carácter xenófobo, desvalorativo o de menosprecio, racista y de prejuicios culturales del discurso.

b) Enfoque de la diversidad étnica, cultural y social: Bolívar (2004, p. 12) aclara que corresponde a una primera etapa en el reconocimiento de la diversidad, caracterizada por un discurso que identifica:

- i. Las diferencias y variedad cultural que define a una sociedad, su heterogenización cultural o identitaria, su "integración pluralista".
- ii. El carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un Estado o nación.
- iii. Los diversos grupos, comunidades o subculturas que integran la nación.

c) Enfoque de la multiculturalidad: Salazar (2009, p. 15) explica que comprende una etapa siguiente al enfoque anterior. Su discurso que reconoce y promueve:

- i. Rasgos distintivos a nivel espiritual, material y afectivo que caracterizan a las culturas, subculturas, grupos sociales y étnicos y comunidades diferentes que integran a la nación.
- ii. Valores de inclusión y respeto mutuo entre comunidades culturales y grupos sociales, culturas y pueblos: equidad, justicia, igualdad, libertad, pluralismo, tolerancia, ciudadanía y derecho a la diferencia.

d) Enfoque de la interculturalidad: Para varios de los autores analizados como Sagastizabal (2004, p. 14), correspondería al enfoque más posmoderno de la diversidad cultural, cuyo discurso se caracteriza por:

- i. Asentarse en un concepto de cultura de base antropológica-cultural, amplio, flexible, integral, holístico.
- ii. Comprender el conocimiento, reconocimiento, comprensión y respeto del "otro" como distinto e igual a la vez.
- iii. Reconocer un diálogo entre culturas, la comprensión, encuentro cultural o la convivencia entre culturas (interacción, interrelación, interdependencia, convergencias –intereses comunes– valores compartidos –identidad nacional– respeto de derechos humanos entre otros puntos en común, intercambios y reciprocidad).
- iv. Plantear críticas a concepciones y caracterizaciones reductivas y dominantes de lo cultural.

Los criterios de evaluación, los términos de presencia, las formas de inclusión y los enfoques de la diversidad cultural descritos anteriormente, posibilitaron el establecimiento de categorías conceptuales y analíticas, de acuerdo con propiedades y dimensiones como se muestra en la tabla 2. Esto permitió el desarrollo de relaciones entre las mismas para fundamentar el análisis de la información, aplicándose el procedimiento analítico de la Teoría fundamentada (Grounded theory) de acuerdo con Valles (1997, p. 347).

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías	
I- Presencia	1- Inclusión del enfoque de la diversidad étnica, cultural y social.	a) Expresiones de los diversos grupos sociales y étnicos.
		b) Expresiones de cultura social, familiar, local, regional, nacional, subcontinental u occidental-global.
		c) Expresiones de grupos minoritarios
	2- Forma de la inclusión del enfoque.	a) Expresiones manifiestas, explícitas o visibles.
		b) Expresiones implícitas, ocultas, veladas o invisibles.
II- Pertinencia	1- Enfoque tradicional	
	2- Enfoque de la diversidad étnica, cultural y social	
	3- Enfoque de la multiculturalidad	
	4- Enfoque de la interculturalidad	

4. Análisis de resultados de la investigación

El análisis de la información recolectada sobre la presencia y pertinencia del eje diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños curriculares seleccionados, se estructura de seguido, a partir de lo identificado en los lineamientos institucionales, materiales curriculares analizados y lo indicado por parte de especialistas a cargo de la planificación curricular de la UNED.

4.1. Presencia del eje diversidad cultural y multiculturalidad

4.1.1. Lineamientos institucionales de la UNED sobre transversalidad curricular

En el plano de los lineamientos institucionales la evaluación de la presencia del eje, se centró en dos aspectos primordiales: el reconocimiento de orientaciones sobre la transversalidad de los diseños de curso y la conceptualización del eje institucional diversidad cultural y multiculturalidad. Respecto al primer aspecto, no se lograron identificar orientaciones precisas de cómo realizar la incorporación de los ejes transversales de la UNED en los diseños de curso.

Normativas como el Reglamento de Gestión Académica, los acuerdos de los Congresos Universitarios o los mismos acuerdos del Consejo Universitario, sólo se enfocan en la necesidad de incorporarlos al currículo, sin referirse a orientaciones de carácter metodológico para lograrlo.

Únicamente en el documento desarrollado por el Programa de Estudios Generales denominado "Los ejes transversales en la nueva propuesta del Programa de Estudios Generales de la UNED" (Universidad Estatal a Distancia, 2005a, pp. 1-135), se identificaron significativas líneas conceptuales sobre cada uno de los ejes transversales y algunas propuestas de incorporación, que desgraciadamente no han alcanzado el impacto esperado por falta de difusión de este documento en la universidad.

Igualmente se identificaron líneas relevantes en el Plan Académico 2008-2011 de la UNED (Universidad Estatal a Distancia, 2008, pp. 31-36), pero centradas prioritariamente en el plano conceptual. Por lo tanto, se proponen definiciones y objetivos generales para cada uno de los ejes transversales de la UNED, pero no se aportan orientaciones metodológicas para su incorporación.

Por ejemplo, el documento en cuestión, define al eje diversidad cultural y multiculturalidad, como como la diversidad personal y cultural de las personas. En cuanto a la diversidad personal incluye "a las personas con discapacidad o con particularidades de salud o de otra índole que merezca un trato particular" (Universidad Estatal a Distancia, 2008, p. 33).

La diversidad cultural la visualiza como "la diversidad del ser humano y la riqueza que se encuentra en sus particularidades, así como la importancia de gozar y propiciar igualdad de oportunidades" (Universidad Estatal a Distancia, 2008, p. 33).

El documento menciona, además, que el propósito formativo de este eje transversal institucional es "promover y desarrollar actitudes de reconocimiento al valor del ser humano en sus particularidades, en procura del establecimiento de una sociedad solidaria, democrática, inclusiva y universal" (Universidad Estatal a Distancia, 2008, p. 33).

Pese al interés instructor de tales indicaciones, las mismas resultan sumamente generales y aportan pocos elementos para que los especialistas a cargo del diseño de los cursos, puedan realizar una adecuada incorporación de los ejes transversales de la UNED en sus productos finales. Por lo tanto, debe indicarse que en materia de lineamientos institucionales, si bien existe presencia de los ejes transversales en términos epistemológicos, las concepciones tienden a ser muy escuetas. Al omitirse además, orientaciones metodológicas para la incorporación de la transversalidad, se tiende a imposibilitar un desarrollo más adecuado de dicho enfoque en la planificación curricular.

No en vano, Palladino (1997, pp. 7-18) sostiene que todo lo concerniente a la planificación y desarrollo de los ejes transversales, debe incluirse de forma explícita en el

marco estratégico de una institución. Nunca deben omitirse o limitarse a lo meramente implícito, porque se corre el riesgo de que la transversalización alcance una "vaga intervención moralizante", es decir, un impacto muy restringido.

4.1.2. Incorporación del eje diversidad cultural y multiculturalidad en planes de estudio

Resultó fundamental para evaluar la incorporación del eje transversal de la diversidad cultural y multiculturalidad, analizar los planes de estudio a los que pertenecían los diseños de los cursos seleccionados.

La asignatura Geografía Turística de Costa Rica conforma los planes de estudio de los bachilleratos de Protección y Manejo de los Recursos Naturales (Universidad Estatal a Distancia, 1992) y Gestión Turística Sostenible (Universidad Estatal a Distancia, 2004). En tanto que la asignatura de Geografía de Costa Rica, conforma el plan de Bachillerato de Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclos (Universidad Estatal a Distancia, 1984).

Ninguno de los planes de estudio citados hace referencia explícita de los ejes transversales institucionales de la UNED y por ende, al eje de la diversidad y multiculturalidad. Esto se debe a que los currículos de Protección y Manejo de los Recursos Naturales y Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclos datan de 1992 y 1984, respectivamente, siendo muy anteriores a la reforma que instauró la transversalidad en la UNED en el año 2000. No obstante, se proyectan acciones de mejora en la programación de los nuevos planes de estudios de estas carreras.

En el caso del Bachillerato en Gestión Turística Sostenible, aunque data del 2004, de acuerdo el coordinador del programa, la definición de la transversalidad era poco clara en esos momentos y se carecía de los elementos mínimos para incorporarlas en los planes de estudio. Igualmente se proyectan reformas en el diseño del plan de estudio de Licenciatura.

4.1.3. Incorporación del eje diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños de curso

Con la guía de las listas de cotejo elaboradas, se procedió con el respectivo análisis de contenido de los diseños de curso. De entrada, se determinó la ausencia del eje en ambos diseños, en el nivel de expresiones sobre grupos sociales y étnicos, de cultura social,

familiar, local y regional y de carácter minoritario, a pesar de que la naturaleza social de la geografía lo posibilita.

Únicamente en la plantilla de generalidades, en la sección de ejes transversales, se reconocieron expresiones explícitas del eje diversidad cultural y multiculturalidad como se muestra de seguido:

Tabla 3. Expresiones explícitas del eje diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños de curso

Elemento curricular	Geografía de Costa Rica	Geografía Turística de Costa Rica
Ejes transversales	Se especifica el eje de la diversidad cultural como el respeto a la diversidad (Universidad Estatal a Distancia, 2005b, p. 2).	Se conceptualiza el eje de la diversidad cultural como la consideración de las diferencias y la tolerancia hacia estas y el respeto activo, de especial interés en Costa Rica, como un país multiétnico y pluricultural con afluencia de extranjeros con etnias, costumbres y visiones de mundo diversas y diferentes a la del costarricense (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p. 3).

En otras secciones de la plantilla de generalidades de ambos diseños, se identifican expresiones pero de carácter meramente implícito. Al igual que el caso anterior, son muy relativas a la especialidad de la geografía humana como se denota en los siguientes ejemplos:

Tabla 4. Expresiones implícitas del eje diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños de curso

Elemento curricular	Geografía de Costa Rica	Geografía Turística de Costa Rica
Propósito general	"analizar las características físicas y humanas del territorio" (Universidad Estatal a Distancia, 2005b, p. 1).	"Analizar los aspectos básicos del espacio costarricense y centroamericano" (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p.1).
Objetivos de aprendizaje	"14. Describir las características de la ocupación y colonización de los espacios en Costa Rica" (Universidad Estatal a Distancia, 2005b, p. 11).	"4. Estudiar las características del espacio geográfico costarricense para la comprensión de la relación e impacto que el turismo genera en el medio geográfico" (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p.7). "7. Reconocer las rutas y circuitos turísticos nacionales para el análisis de los atractivos turísticos que hay en cada uno de ellos" (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p. 9).
Contenidos	VIII. Ocupación y transformación del espacio a. Colonización agrícola. b. La población: características y distribución (Universidad Estatal a Distancia, 2005b, p. 11).	Factores geográficos en la actividad turística. Regionalización de la actividad turística. Turismo rural (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p. 9).

En la plantilla columnar, la presencia del eje transversal estudiado sólo se reconoce implícitamente, en la flexibilidad con que se describen los diferentes elementos curriculares. Con esto se entiende que la redacción del elemento curricular tiende a tal apertura, que existe la posibilidad, sin que implique una garantía plena, de que durante la aplicación del diseño, efectivamente sea incorporado el eje. En la tabla 5, se ilustran los siguientes ejemplos de la situación descrita:

Tabla 5. Expresiones implícitas del eje diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños de curso

Elemento curricular	Geografía de Costa Rica	Geografía Turística de Costa Rica
Metodología, orientaciones didácticas y experiencias de aprendizaje	-Interacción estudiante-texto del curso, análisis de lectura, desarrollo de ejercicios de autoaprendizaje. -Apoyo en representaciones cartográficas, página web, tutorías presenciales y video conferencias. -Elaboración de ensayos, trabajos de investigación bibliográfica, trabajos de campo, y la participación discusiones en sesiones presenciales (Universidad Estatal a Distancia, 2005b, pp. 2-3).	-Autoaprendizaje, autorregulación, análisis de lectura, trabajo práctico autodirigido e investigación. -Exposición de contenidos mediante diversos medios y la asignación de giras, ensayos, investigaciones, observaciones participantes entre otros. -Lectura analítica del texto del curso y otros materiales, elaboración de esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y ensayos. Participación en tutorías presenciales, videoconferencias, foros virtuales y giras autoguiadas (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p. 2).
Materiales educativos, medios y recursos didácticos	-Texto del curso, videoconferencias, página Web, foros virtuales, material audiovisual y tutorías presenciales (Universidad Estatal a Distancia, 2005b, p. 2).	-Texto del curso, lecturas complementarias, página web de la cátedra, la plataforma educativa, videos, multimedios y videoconferencias (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p. 2).
Evaluación y autorregulación de los aprendizajes	-Técnicas de evaluación tradicional: aplicación de exámenes ordinarios. -Técnicas alternativas de evaluación: Reportes, trabajos de campo, tareas cortas y prácticas de conceptos básicos (Universidad Estatal a Distancia, 2005b, p. 3).	-Reconocimiento de conceptos geográficos, aplicación de la cartografía, conocimiento del espacio geográfico, relación medio geográfico-turismo, características de los atractivos turísticos de Costa Rica y el desarrollo turístico regional (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p. 3).
Sugerencias bibliográficas y referencias digitales	No presenta este rubro.	Ausentes con relación al eje (Universidad Estatal a Distancia, 2006, p. 4).

Sobre lo anterior, los entendidos en el tema como Palladino (1997, p. 18), sentencian que la finalidad de los distintos elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje entre otros), debe estar explícitamente permeada por los ejes transversales y nunca limitarse únicamente a lo implícito, para evitar el riesgo de que la transversalidad no se concrete adecuadamente durante las etapas propias del desarrollo curricular.

En otro orden, debe aclararse que en todas las secciones de los diseños de curso analizados, donde hay referencia directa con la especialidad de la geografía física, sobre todo a nivel de propósito general, objetivos de aprendizaje y contenidos temáticos, el eje en cuestión está ausente, debido a su escasa pertinencia temática con el objetivo de estudio de dicha especialidad geográfica.

4.1.4. Incorporación del eje diversidad cultural y multiculturalidad en otros materiales curriculares

Tiene que reconocerse a la luz del análisis anterior, la importancia medular del diseño de curso en el modelo de educación a distancia de la UNED. En el mismo como se ha destacado, se concretan los principales lineamientos e intencionalidades descritas en las directrices institucionales y planes de estudio.

Pero además, sirve de base para lo que serán etapas posteriores del desarrollo curricular, como la elaboración del texto del curso (denominado en la UNED unidad didáctica), la redacción del documento de orientaciones académicas (guía de trabajo de los estudiantes y los profesores tutores) y la planificación de instrumentos y demás estrategias de evaluación como proyectos de investigación, pruebas escritas entre otros como lo destaca el Reglamento de Gestión Académica (Universidad Estatal a Distancia, 2013a, pp. 6-7).

Desde tal perspectiva, resulta por lo tanto primordial cuidar la incorporación de los ejes transversales en los diseños de curso, dada su influencia directa en la operacionalización de la transversalidad en las unidades didácticas, orientaciones académicas y pruebas escritas.

En la correspondiente revisión de estos materiales, se determinaron que los aciertos y las carencias que presenta la incorporación del eje diversidad cultural y multiculturalidad en los diseños de curso, se reflejaba en los mismos, expresando por tanto, una coherencia interna entre todos los documentos.

Las unidades didácticas por ejemplo, expresaban ausencias de los diseños a nivel de expresiones de grupos minoritarios. Igualmente las presencias del eje se limitan a los

contenidos temáticos relativos a la geografía humana, siempre a un nivel de expresiones implícitas como sucedía en los diseños curriculares (Vargas, 2006; Vargas, 2009).

Una suerte similar corre para el caso de las orientaciones académicas, que corresponden a transcripciones resumidas de los diseños de curso. De ahí que reproduzcan las presencias y ausencias del eje señaladas para el caso de los diseños, siendo mayor que las unidades didácticas, por constituir folletos de información muy precisa y resumida (Universidad Estatal a Distancia, 2010; Universidad Estatal a Distancia, 2011).

Y en el caso de las pruebas escritas se identifican las mismas características. Una presencia muy reducida del eje diversidad cultural y multiculturalidad, limitada a contenidos temáticos de geografía humana.

4.1.5. Criterio de los especialistas a cargo de la planificación curricular en la UNED

La incorporación de los ejes transversales institucionales ha sido un tema prioritario dentro del trabajo del PACE, dado su papel de instancia asesora en materia de planificación curricular en la UNED y su propósito de promover una oferta académica pertinente y ajustada al modelo pedagógico de la universidad.

Esta instancia ha promovido la transversalización del currículum, precisando la definición de conceptualizaciones e intencionalidades de cada uno de los ejes transversales, durante el rediseño o diseño de planes de estudio (macroplanificación). En el caso de los diseños de curso (microplanificación), se ha enfocado en el desarrollo de talleres de capacitación y en la atención de las asesorías individuales a los especialistas.

Pero en general, las funcionarias consultas han identificado varias complicaciones en el desarrollo de estos procesos. Primero, por la diversidad de posiciones teóricas existentes en torno a la transversalidad curricular, que dificulta la definición de orientaciones, criterios y estrategias para la incorporación de los ejes en los diseños curriculares. Y segundo, por la escasa comprensión que tienen los profesionales de la universidad sobre la temática, ya que en su gran mayoría son especialistas disciplinares, con una exigua formación pedagógica.

De ahí que a criterio de estudiosos en el campo

(...) convertir en una realidad la incorporación de los ejes transversales en el quehacer institucional es un proceso lento, que pasa no solo por la clarificación de creencias, el replanteamiento de las actitudes y del comportamiento, venciendo barreras que permitan pasar del dicho al hecho, sino también por el cambio de la cultura organizacional. (Charpantier, Jiménez y Sánchez, 2007, p. 31)

4.2. Pertinencia del eje diversidad cultural y multiculturalidad

Con respecto a este segundo criterio de evaluación, tanto en los lineamientos institucionales, como en los diseños de cursos y resto de materiales curriculares analizados, se determinó la presencia del eje diversidad cultural y multiculturalidad, pero desde el enfoque de la diversidad étnica, cultural y social. La incorporación del eje no alcanzó a desarrollar la perspectiva de otros enfoques más actuales sobre lo diverso como la multiculturalidad y la interculturalidad.

A nivel de lineamientos institucionales, especialmente en el Plan Académico 2008-2011 de la UNED, la preminencia del enfoque de la diversidad étnica, cultural y social responde fundamentalmente a las referencias tan escuetas que se hacen del eje transversal.

Como se aprecia en las citas indicadas en la sección anterior (acápito 4.1.1), el concepto y objetivo general que dicho documento presenta del eje, únicamente permite evidenciar que la diversidad y multiculturalidad en la UNED, responde al propósito de reconocer y reivindicar el carácter plural de la sociedad actual. Pero a pesar de la denominación o nombre brindado al eje, no se pone de manifiesto el interés por profundizar en el conocimiento y comprensión de tales diferencias (enfoque de la multiculturalidad), ni tampoco el objetivo de comprender todo el valor de la interrelación e interacción de los diferentes grupos y personas que conviven en la sociedad (enfoque de la interculturalidad) como se constata en el Plan Académico citado (Universidad Estatal a Distancia, 2008, p. 33).

Respecto a los diseños de curso, como se aprecia en la Tabla 3 de la sección 4.1.3, en ambas asignaturas también se define el eje diversidad y multiculturalidad, desde el enfoque de la diversidad étnica, cultural y social, ya que se apela fundamentalmente, al reconocimiento de diferencias culturales y personales, a la tolerancia, al respeto entre otros valores propios de dicho enfoque. Una situación similar se presenta con las expresiones implícitas resumidas en la Tabla 4. El mismo panorama se evidenció con las presencias que se determinaron del eje en otros documentos como las unidades didácticas, orientaciones académicas y pruebas escritas

Conviene subrayar que tales limitaciones en buena medida, obedecen a la falta de claridad que en el plano institucional prevalece sobre las dimensiones epistemológicas que debe tener el eje estudiado. De ahí la importancia de atender el problema en documentos propios de la macroplanificación como en el caso del Plan Académico institucional, para evitar el "efecto dominó" en el resto de materiales curriculares.

Un punto destacado corresponde al hecho de que el enfoque tradicional de la diversidad cultural parece superado en cada uno de los documentos evaluados. No se detectaron expresiones racistas, discriminatorias, asimilacionistas, prejuiciosas, xenófobas, nacionalistas entre otras, propias del enfoque tradicionalista. Sin embargo, es prioritario avanzar en la dirección de enfoques que trascienden la diversidad étnica, cultural y social hacia la multiculturalidad y la interculturalidad, para que la incorporación del eje transversal tenga un impacto significativo tanto en el currículum escrito de la UNED, como en el resto de manifestaciones propias de su dinámica cotidiana.

5. Reflexiones finales

Los esfuerzos realizados en la UNED de Costa Rica en materia transversalidad curricular de los diseños de cursos, responden al interés por desarrollar la educación a distancia desde la perspectiva de enfoques más innovadores, críticos, flexibles e integrales, como el humanismo y constructivismo, trascendiendo tendencias históricas de la universidad a ese nivel como el conductismo y academicismo. La incorporación del eje transversal de la diversidad y multiculturalidad al igual que el resto de ejes institucionales, tanto en la planificación como en el desarrollo curricular de la universidad, representa un claro ejemplo de estos esfuerzos formativos.

Sin embargo, en el ámbito de la transversalidad de los diseños de curso, deben redoblar esfuerzos. Se precisa en primer término, de una mayor valorización por parte de la comunidad universitaria sobre la importancia de los ejes transversales, en el mejoramiento de la calidad de la formación profesional ofrecida y de las prácticas docentes y administrativas.

Para esto es preciso velar por su pertinencia epistemológica e incorporación explícita tanto en los planes de estudio como diseños de curso, ya que esto constituye el primer paso, para la operacionalización de los ejes transversales en el nivel del material didáctico, procesos de planeamiento educativo, evaluación de los aprendizajes, organización de la universidad, interacciones verbales entre sus miembros, cultura académica entre otros.

Debe superarse en la UNED las carencias de posturas conceptuales sobre cada uno de los ejes transversales, como se evidenció en el caso del eje diversidad cultural y multiculturalidad. No basta con el interés pedagógico de transversalizar el currículum y el resto de sus manifestaciones prácticas, cuando se carece de claridad epistemológica en la materia.

De ahí que debe trabajarse fuertemente en la elaboración y difusión de definiciones conceptuales actualizadas y debidamente fundamentadas para cada uno de los ejes transversales institucionales, que sirvan de base para su desarrollo conceptual a nivel de planes de estudio. Tal tarea debe ser dirigida por la Vicerrectoría Académica, como parte de un proceso deliberativo en el que participen todas las instancias de la universidad relacionadas con las temáticas tratadas por cada uno de los ejes transversales institucionales.

Las conceptualizaciones resultantes deben precisar contenidos, objetivos, valores y demás implicaciones pedagógicas para cada eje institucional como lo sugiere Lucini (1999b, p. 46). Esto puede generar mayores orientaciones para los encargados de la elaboración y transversalización de los planes de estudio, diseños de cursos, materiales didácticos, entre otros componentes curriculares, fundamentales de la educación a distancia.

Paralelo a lo anterior, en un plano metodológico, debe promoverse el planteamiento de lineamientos curriculares que permitan garantizar la adecuada incorporación de los ejes transversales institucionales en los diseños de curso y, con ello, la adecuada transversalización de las unidades didácticas, orientaciones académicas y pruebas escritas, además de las prácticas educativas, administrativas y cotidianas ulteriores.

De ahí la siguiente propuesta de lineamientos curriculares para la transversalización de los diseños de curso, que se proyecta ampliar y detallar en una futura publicación. La misma plantea entre sus principales recomendaciones:

- 1- Partir de un cambio de visión acerca de la educación a distancia, que enfatice sendas más constructivistas y humanistas.
- 2- Valorar las implicaciones pedagógicas más significativas del enfoque de la transversalidad curricular, en términos de objetivos, principios de aplicación, desarrollo de competencias, entre otros.
- 3- Considerar como referente al sistema de valores institucionales establecido en el respectivo Plan Académico de la Universidad.
- 4- Conceptualizar adecuadamente todos los ejes transversales de la UNED en el diseño curricular, aclarando la forma de incorporación que presentarán. Cuando el eje carece de pertinencia con el objeto de estudio del curso, debe indicarse en el diseño curricular, definirse conceptualmente y mencionar al menos su incorporación en otros espacios curriculares, especialmente en el nivel de la cotidianidad. Cuando resulta pertinente,

entonces se incorporara en los distintos elementos curriculares que integran el diseño de curso.

- 5- Seleccionar los objetivos de aprendizaje y contenidos de la asignatura que faciliten la incorporación de los ejes transversales de la UNED. No se trata de transversalizar todos los objetivos y contenidos del diseño curricular, pero sí de realizar una selección consciente de los mismos, con el criterio de entender cuáles son los más aptos y proceder a realizar la transversalización como lo señala Reyzábal (1995, p. 20).
- 6- Establecer la relación entre los objetivos y contenidos del curso o asignatura seleccionados para la transversalización, con las conceptualizaciones de los ejes transversales definidas en la plantilla de generalidades del diseño.
- 7- Luego considerar la posibilidad de hacer lo mismo con la metodología, las orientaciones didácticas, los medios y materiales de la plantilla columnar, y la evaluación de la plantilla generalidades. Igualmente, con las experiencias de aprendizaje y en la sección de la evaluación y autorregulación de los aprendizajes de la plantilla columnar. Esto con el fin de hacer coherente la transversalización de todo el diseño, específicamente en el caso de los ejes que brindan las posibilidades para hacerlo.

6. Agradecimientos

La investigación fue posible gracias al apoyo y orientación de funcionarios de cada una de las siguientes instancias académicas de la UNED: Cátedra de Formación Cívica y Geografía; Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) y Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE).

7. Referencias

- Barrantes, Rodrigo. (2011). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bolívar, Antonio. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (20). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00400>
- Boggino, Norberto. (1995). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Rosario: Ediciones Homosapiens

- Clemente, María. (2010). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción. En José Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Madrid: Ediciones Morata.
- Charpantier, Claudia, Jiménez, Lupita y Sánchez, Virginia. (2007). La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito. *Revista Educare*, 21(2), 23-40.
- De Armas, Nerely, Lorences, Josefa y Perdomo, José. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Recuperado de http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Aportes_de_la_Investigacin.pdf
- De la Vega, Luis Felipe. (agosto, 2012). Currículum y objetivos fundamentales transversales en Chile: resultados y proyecciones. *Akademía revista digital Universidad UCINF*, 3 (1). Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=740>
- Díaz Barriga, Frida. (2005). Desarrollo del currículum e innovación: modelos e investigación en los noventas. *Revista perfiles educativos: tercera época*, XXVII(107), 57-84.
- Gimeno, José. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, José. (2007). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, José. (2010). ¿Qué significa el currículum? En José Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 375-38). Madrid: Ediciones Morata.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. (2000). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: Aique.
- Lucini, Fernando. (1999a). *Temas transversales y educación en valores: hacer reforma*. Madrid: Grupo Anaya.
- Lucini, Fernando. (1999b). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Grupo Anaya.
- Magendzo, Abraham. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago: Alfabetá editores.
- Magendzo, Abraham. (2002). *Los temas transversales en el trabajo de aula*. San José: MEP-UNFPA / FNUAP.
- McMillan, James y Schumacher, Sally. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación.
- Palladino, Enrique. (1997). *Proyecto y contenidos transversales*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

- Peralta, María. (1996). *Currículos educacionales en América Latina su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pérez Tapias, José. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En José Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 149-161). Madrid: Ediciones Morata.
- Reyzábal, María. (1995). *Los ejes transversales aprendizajes para la vida*. Barcelona: Grafiques 92, S.A.
- Salazar, Manuel. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencias de países latinoamericanos*. San José: IIDH.
- Sagastizabal, María de los Ángeles. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Sandín, María Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill/Interamericana.
- Sequeira, Alicia. (2001). Planificación curricular. En Zegarra, O y otros, *Diálogos universitarios de posgrado* (pp. 155 – 171). Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Torres Santomé, Jurjo. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345). Recuperado de <http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/jurjo.pdf>
- Universidad Estatal a Distancia. (1984). *Carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclos (Macroprogramación)*. San José: Vicerrectoría Académica, Dirección de Planificación Académica, Oficina de Programación Curricular.
- Universidad Estatal a Distancia. (1992). *Carrera de Protección y Manejo de los Recursos Naturales (Macroprogramación)*. San José: Vicerrectoría Académica, Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, Dirección de Docencia.
- Universidad Estatal a Distancia. (2004). *Macroprogramación del Diplomado y Bachillerato en Gestión Turística Sostenible*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría Académica y Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Universidad Estatal a Distancia. (2005a). *Los Ejes Transversales en la nueva propuesta del Programa de Estudios Generales de la Universidad Estatal a Distancia*. San José: Programa de Estudios Generales-UNED.
- Universidad Estatal a Distancia. (2005b). *Diseño de Curso de Geografía de Costa Rica (00121)*. San José: Cátedra de Formación Cívica y Geografía.
- Universidad Estatal a Distancia. (2006). *Diseño de Curso de Geografía Turística de Costa Rica (00966)*. San José: Cátedra de Formación Cívica y Geografía.

- Universidad Estatal a Distancia. (2008). *Plan Académico 2008-2011*. San José: Vicerrectoría Académica y CIDREB-UNED.
- Universidad Estatal a Distancia. (2010). *Orientaciones de Curso Geografía Turística de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/WConOriAca/Default.aspx>
- Universidad Estatal a Distancia. (2011). *Orientaciones de Curso Geografía de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/WConOriAca/Default.aspx>
- Universidad Estatal a Distancia. (2013a). *Reglamento de la Gestión Académica de la UNED*. San José: Consejo Universitario. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/>
- Universidad Estatal a Distancia. (2013b). *Módulo 2 del Taller de Diseño de Curso de la UNED: Generalidades del Diseño de Curso*. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/recursos/Semana2Generalidades.pdf>
- Valles, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vargas, Gilberth. (2006). *Geografía de Costa Rica*. San José: EUNED.
- Vargas, Gilberth. (2009). *Geografía Turística de Costa Rica: versión preliminar*. San José: EUNED.
- Yus Ramos, Rafael. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Grupo Anaya S.A.