



Teoría y diseño curricular

Licenciatura en psicología

Enero – Abril

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de

una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR

Objetivo de la materia:

Integra las diferentes interpretaciones del concepto de curriculum, a partir del estudio comparado de las posiciones que se debaten en este campo de conocimiento. Vincula los aspectos teóricos del curriculum con los aspectos que caracterizan a la práctica educativa; contextualiza las diversas prácticas educativas que inciden en la configuración del curriculum.

Unidad I

Introducción.

I.1.- Presentación del curso.

I.2.- Consideraciones Preliminares: un acercamiento crítico general hacia la problemática global de la teoría y el diseño curricular.

I.3.- El curriculum: hacia una construcción conceptual.

I.3.1.- Significados y definiciones.

I.3.2.- Prácticas y contextos del curriculum: esquema de reflexión inicial.

I.3.3.- Las teorías en el campo del curriculum.

Unidad 2

Las prácticas que configuran el curriculum.

2.1.- La confluencia de prácticas en el desarrollo del curriculum.

2.1.1.- La objetivación del currículo en su desarrollo: curriculum prescrito, curriculum presentado a los profesores, curriculum concretado por el profesor, la praxis curricular, tareas y actividades.

Unidad 3

Estrategias para el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

3.1.- El diseño y el desarrollo del curriculum.

3.2.- Modelos de diseño curricular.

3.3.- Metodología del diseño curricular.

3.3.1.- El diseño del plan de estudios.

3.3.2.- El diseño de la práctica.

Unidad 4

La evaluación del curriculum.

4.1 Modelos de evaluación para el diseño curricular.

Unidad I

Introducción.

I.1 Presentación del curso.

El motivo principal de abordar este tema como núcleo del presente monográfico responde a la recurrencia existente en la actualidad sobre la necesidad de mejorar la calidad educativa de los sistemas institucionales, que se pretende conseguir, en muchos casos, con declaraciones de principios que, al fin, no conducen a nada y mucho menos a ese objetivo pretendido, al parecer, a nivel internacional sin excepciones. Por ello, parece necesario aclarar los conceptos y realidades que se nos ofrecen en el día a día de la práctica docente, directiva, supervisora..., para decidir cómo lograr esa calidad y a través de qué medios podremos alcanzarla sin que se quede en buenas intenciones sin concreción en la práctica. Creo que todos estamos desencantados de las múltiples reformas que se plantean y que se resumen en nueva terminología o nueva normativa que no llega nunca al aula, es decir, que nunca repercute en la mejor formación de los niños y jóvenes en etapas educativas, especialmente las comprendidas en edades obligatorias. En principio, el fallo reside en que cuando se plantea y se pretende cambiar el modelo educativo, el sistema en su conjunto, se aborda su estructura, la organización del profesorado, las materias que deben desarrollarse..., pero casi nunca se llega a una definición del currículum que ofrezca respuestas válidas y viables a las necesidades personales contextualizadas en el mundo cercano (ahora también virtual, alejado pero próximo), al igual que a los requerimientos sociales exigidos por la nueva realidad del entorno. Lo cierto es que las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación, se quedan en nada si no se transforman en un currículum accesible y universal para toda la población estudiantil. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos educativos y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y técnicas que se adopten para la mejora de la educación. De lo contrario, seguimos dando vueltas en torno al mismo círculo, sin lograr salir del mismo y sin avanzar hacia ninguna parte. Por otro lado, hay una reflexión generalizada entre los profesionales de la educación que nos hace pensar que, cuando se abordan reformas, estas no se llevan a

cabo con la profundidad que exige el momento histórico actual ni la sociedad que nos rodea. Mantenemos, a pesar de los aparentes cambios, modelos tradicionales de desagregación del saber en materias-asignaturas-áreas-campos de formación... (llámense como se quiera), incluso en etapas educativas tempranas (infantil, primaria...), lo que dificulta la comprensión del conocimiento al alumnado; los contenidos conceptuales listos para ser memorizados siguen con la predominancia en el sistema; continuamos con tipos de evaluación trasnochados que se mantienen, a veces, incluso a pesar de la legislación más actual y que pervierten el sentido que debe tener la formación; la organización de las instituciones conserva estructuras anquilosadas que impiden la aplicación real de un currículum flexible que atienda a cada niño y niña en función de sus características personales, es decir, que responda al modelo de educación inclusiva que han aceptado la mayoría de los países a través de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006); se incluyen nuevos componentes curriculares, como ocurre actualmente con las “competencias”, pero esto no incide significativamente en la estructura del sistema, sino que se convierte en un añadido más a la ya compleja situación “establecida”. En definitiva, añadimos, giramos, damos tímidos pasos, pero no salimos con valentía de un estado curricular que no resuelve las insatisfacciones de mucha población, a la que no se presta la formación necesaria para desenvolverse posteriormente en la vida; es decir, que la educación institucional corre el riesgo de dejar de preparar para la vida, meta que siempre ha perseguido y que es consustancial a su permanencia social. Numerosas familias y jóvenes ya relativizan la eficacia de “la escuela”, y complementan la formación recibida en ella con elementos no formales, pero más válidos para la vida y el trabajo que otros antiguos y superados que ya no cumplen con su función prioritaria. Intentaremos a continuación presentar planteamientos que podrían ofrecer alternativas a la situación actual, partiendo del principio básico de que cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica.

1.2 El currículum: hacia una construcción conceptual.

El campo del currículum forma parte de los saberes educativos que tuvieron un amplio debate a fin del siglo pasado. Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial. En esta disciplina trabaja un conjunto de académicos con la finalidad de promover su desarrollo conceptual y práctico; sin embargo, sus diversas perspectivas analíticas han evolucionado de una manera tan dinámica que la han tornado impredecible por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión. De alguna forma se percibe que el campo del currículum atraviesa por un conjunto de tensiones, entre las necesidades institucionales que le dieron origen y distintas perspectivas de investigadores y académicos.

A principio del siglo XX, y atendiendo la evolución que tales vertientes tuvieron cuando esta disciplina se internacionalizó en el último tercio del siglo pasado. Indudablemente un efecto de tal internacionalización fue el enriquecimiento de las perspectivas de su análisis que si bien ha permitido que la disciplina curricular tenga un discurso propio, al mismo tiempo ha generado nuevas tensiones en el campo al producir una especie de ecuación entre pensamiento crítico y pensamiento ininteligible, entre crítica e incapacidad por atender las situaciones de los procesos educativos, una reivindicación del sujeto de la educación en la que se desconoce todo esfuerzo institucional. Resultado de la tensión es una especie de ignorancia entre ambas perspectivas.

ORIGEN DE LA DISCIPLINA. DOS VERTIENTES IRRECONCILIABLES

La disciplina del currículum surgió a principios del siglo XX como resultado de nuevos aspectos en la dinámica social. Destacan, en el ámbito educativo, el establecimiento de las legislaciones nacionales que regulaban la educación y conformaban al sistema educativo de nuestros días; en el ámbito de la producción, el surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina, la producción en serie y el establecimiento de monopolios; en el mundo de las ideas, los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo.

En ese contexto, el establecimiento del sistema educativo requería de una disciplina que analizara los problemas de la enseñanza desde una óptica institucional. Recordemos que la didáctica del siglo XVII había surgido como una disciplina abocada al estudio de la enseñanza en una dimensión individual: el maestro y sus alumnos. De hecho en los trabajos de Comenio, La Salle y Pestalozzi se observa con claridad esta perspectiva, cuyo horizonte se encuentra inscrito en los cursos escolares: primero, segundo y tercer grado, por ejemplo, pero donde la escuela no se considera parte de un sistema educativo o de un sistema social. Sólo después de la Revolución Francesa se decretan las leyes que establecen la obligatoriedad de la enseñanza primaria, como una responsabilidad estatal. El resultado de esas leyes fue el establecimiento del sistema educativo. En este contexto se requirió una disciplina que permitiera visualizar la dimensión institucional de la educación intencionada, esto es, la dimensión del sistema educativo. La selección y organización de contenidos paulatinamente dejó de ser un problema individual del docente o de una congregación religiosa como lo fue, a fines del siglo XVI, en las escuelas de los jesuitas, que a través de la *Ratio Studiorum* (Gil, 1992) (cuya primera edición fue redactada por el padre Aquaviva en 1594) presentaron el ideario educativo de sus internados, establecieron con claridad su proyecto pedagógico y los principales contenidos que debían atenderse en sus diversas escuelas.

El surgimiento del campo del currículo, a principios del siglo XX, cubría la necesidad de atender los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvo signado por el surgimiento de la industrialización de esos años.

El ámbito curricular surgió con dos tendencias que a fines del siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos. Una vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante. Así, el filósofo y educador del denominado movimiento progresista de la educación, John Dewey, elabora *The child and the curriculum* (1902) donde propone una perspectiva centrada en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje.⁷ Por otra parte, una visión más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de

enseñanza. La propuesta es formulada por un ingeniero, profesor de administración, Franklin Bobbit que presenta en 1918 su primer libro denominado *The curriculum* y, años más tarde, en *How to make the curriculum* (1924).⁸ Esta perspectiva tomaría fuerza con el trabajo de Charter, *Curriculum construction* (1924).

Independientemente de la evolución de este debate en los Estados Unidos, a fines de los años veinte (y principios de los treinta) se reúnen académicos de ambas posturas para intentar elaborar un punto de acercamiento que se expresa en la conocida Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education.⁹ Esta declaración conjunta, seguida de una serie de ensayos individuales que clarificaban la postura individual de varios de los miembros del comité constituye el primer intento serio de lograr una conciliación entre las dos ópticas que caracterizan el campo curricular: la iniciada por Dewey, centrada en la experiencia del escolar, y la desarrollada por Bobbit y luego Charter, caracterizada por la definición formal de los contenidos a enseñar. Pero la Declaración, por privilegiar una propuesta específica sobre la elaboración de programas escolares, no constituye la síntesis (quizá imposible) de ambas tendencias. Su efecto en la comunidad académica y en el trabajo institucional es doble. Por una parte, permite generalizar una forma de elaborar los programas escolares y algunas ideas sobre nuevas normas pedagógicas (por ejemplo, la necesidad de exámenes estandarizados para el sistema escolar). Por otro lado, pospone la discusión acerca de las dos escuelas de la teoría curricular, desplazando la problemática de la experiencia que sólo emergerá con fuerza hasta fines de la década de los años sesenta.

Posteriormente, al concluir la segunda guerra mundial, y en cumplimiento de un acuerdo¹⁰ a una acalorada sesión sobre aspectos curriculares, Tyler redacta *Principios básicos del currículo*, el texto con el cual pretende saldar las discusiones existentes en el campo y, a la vez, generaliza una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio. En opinión de Beyer y Liston, el libro de Tyler constituye un intento por superar las visiones anteriores que vinculan al currículo "con las prerrogativas del capitalismo", incorporando una perspectiva social que busca promover el "bienestar

humano en una visión de educación para la democracia, a pesar del modelo lineal/racional que subyace a todo su planteamiento" (Beyer y Liston, pp. 44-49).

En la realidad, la visión que estableció Tyler prevaleció en el campo casi por dos décadas, se internacionalizó en la década de los setenta conformando una generación de modelos pedagógicos que influyeron en las reformas educativas de esos años en América Latina, e impactando de diversa forma el debate pedagógico europeo. Al concluir la década de los setenta, tal como se puede observar en la literatura, el campo del currículo no sólo desplazaba a la didáctica en cierto sentido, sino que tenía presencia mundial. Por otra parte, Beyer y Liston sostienen que los intentos por establecer "una alternativa al modelo establecido por Tyler" no han sido fructíferos (Beyer y Liston, 2001, p. 50).

LA MUNDIALIZACIÓN DEL CAMPO DEL CURRÍCULO. TENSIÓN CRECIENTE DE MIRADAS

La internacionalización de la disciplina del currículo se realizó inicialmente desde la perspectiva planes y programas, dejó de ser objeto de debate al interior de la comunidad académica de Estados Unidos, para recibir aportaciones y desarrollos de todo el mundo. Ciertamente por la dinámica que tiene la comunidad académica en los llamados países del primer mundo, estos intercambios fueron muy fructíferos entre los grupos intelectuales que podían comunicarse en inglés; tal fue el caso de autores británicos, australianos y estadounidenses.

Pero esto no significa que en el mundo de habla hispana no existieran desarrollos importantes y significativos. En México, por ejemplo, había aportaciones a conceptos como "diagnóstico de necesidades" (Taba, 1974) o "fuentes y filtros" para el diseño curricular al establecer conceptos como marco de referencia de un plan de estudios, análisis de la práctica profesional, objeto de transformación (Díaz Barriga, 1997) y se generaba una significativa experiencia en relación con el llamado sistema modular. Por su parte, en España, Zabalza (1981) proponía en la década de los ochenta, el concepto de "desarrollo curricular" frente al de "diseño curricular" (curriculum design).

Así, la perspectiva de planes y programas se enriqueció y conformó un ámbito de debate. En el fondo se atendía una de las cuestiones centrales que dio origen a la teoría curricular: atender las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un aspecto que corresponda dilucidar a una escuela en particular o, menos aún, a un profesor específico. A la larga se impone un cambio radical en las condiciones de desempeño docente, que es conveniente analizar porque mientras en la era educativa anterior el profesor era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, en la era curricular el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan.¹²

De igual manera, con la generalización de esta perspectiva curricular se atendía a uno de los núcleos de esta teoría, la educación del ser humano en la "era industrial". En este sentido, la concepción curricular puede ser vista como una parte de la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización. Los conceptos de eficiencia y la construcción del empleo como una categoría que orienta los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX. De esta manera, educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, "dotar al hombre de la mayor perfección posible", lograr esa dimensión integral: "de qué sirve que aprenda aritmética, si pierde el placer por lo estético" -se preguntará Herbart (1992)-, son reemplazadas por "educar al ciudadano", "educar para la democracia" y "educar para el empleo", esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad. En otra perspectiva, puede afirmarse que ésta es la diferencia fundamental entre los exámenes académicos que se formulan en el sector educativo y la prueba de habilidades y destrezas para la vida que ha desarrollado la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Por otra parte, no podemos perder de vista que, en ese proceso de internacionalización del campo del currículo, no concluía la década de los sesenta cuando se recuperaba vigorosamente la otra línea olvidada en el debate. La formulación del concepto currículo

oculto (Jackson, 1968) reestablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia.

El modelo de investigación desarrollado por Jackson, junto con las limitaciones de los modelos curriculares -o mejor dicho de los modelos de planes de estudio basados en desarrollos de una psicología de corte conductual y en un modelo de administración- se constituyeron en el contexto que permitió el auge de otras miradas sobre el currículo más cercanas a las teorías interpretativas y microsociales, y la inclusión de desarrollos provenientes de la microsociología o de la escuela crítica de Frankfurt. De esta manera, a finales de los años setenta, se establecieron planteamientos de corte sociológico como el de Eggleston, en Inglaterra, *Sociología del currículo escolar* (1977),¹³ mientras que Michael Apple, en los Estados Unidos, presenta *Ideología y currículo* (1979) que busca analizar críticamente lo que sucede en la educación, incorporar al enfoque conceptual y empírico el político, y examinar en la escuela el currículo real para compararlo con las suposiciones de los educadores. En el fondo, este conjunto de textos refleja el establecimiento de otra perspectiva en el campo curricular. Al mismo tiempo, su evidente enriquecimiento constituía una evidencia de su internacionalización.

A partir de ese momento, una vez "reestablecidas" las vetas originarias del campo del currículo, los investigadores continuarían profundizando y realizando elaboraciones en cada una de estas perspectivas mediante diversas formas: currículum formal (frente o vs.) vivido, currículum establecido (frente o vs.) oculto, currículum formal (frente o vs.) currículum como proceso. Incluso se llegaron a formular "sinsentidos" en estas categorizaciones al hablar de "currículum nulo".

En este marco de complejidad, el campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las

propuestas de programas que finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes "micro" (historias de vida, microsociología) para dar cuenta de lo que acontece en el aula. A todo ello, se agrega una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual del campo o derivar conceptos del mismo a alguna de las vertientes del campo curricular.

Así, las fronteras del campo se diluyeron y los objetos de estudio se multiplicaron. Sin embargo, las dos ópticas del campo curricular entraron en tensión paulatinamente. Lo que puede observarse en varias de las dinámicas que actualmente se encuentran en el ámbito curricular. A nivel internacional resulta muy claro que la perspectiva curricular vinculada al diseño o desarrollo de planes y programas de estudio se ha mantenido en un plano de menor determinación -esto es, se reconoce que no se puede modelar la elaboración de planes y programas-que busca orientar y recuperar la riqueza que se genera en cada experiencia de elaboración o reformulación de un plan o programa de estudios.

Los autores que trabajan la perspectiva de los planes de estudios están conscientes de la necesidad institucional no sólo para evaluar y reformular los planes de estudio, sino también para ofrecer desde un plan de estudios una perspectiva que invite a los docentes a innovar y organizar su trabajo educativo. Esta realidad los obliga intelectual y moralmente a generar o sistematizar propuestas para la elaboración de planes de estudio, tales como la formación centrada en la investigación de los currícula de posgrado, en particular los de doctorado; la organización curricular flexible; la enseñanza por competencias, o bien, la incorporación de teorías cognitivas como la educación situada y la formación por problemas. En estos y otros proyectos curriculares se pretende establecer un concepto renovador que oriente al conjunto de profesores de una institución y los invite a buscar formas de innovación en su trabajo educativo.

Finalmente, los especialistas en planes de estudio son conscientes de que los contenidos que se establecen en un plan de estudios no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en un escenario escolar. De hecho, se esfuerzan por lograr una formulación de

contenidos mínimos que no siempre surgen de su cabeza, sino que son el resultado del trabajo que realizan con un grupo de especialistas en cada una de las disciplinas del plan. También hay conciencia de que las instituciones necesitan promover el trabajo escolar a partir de un plan, ya que la educación -en esta era industrial, súper compleja y de la sociedad del conocimiento- reclama una orientación general, lúcida, innovadora y sensata que se plasme en un plan de estudios.

Mientras, por otro lado, las perspectivas del currículo como proceso, como lo vivido o como lo oculto -que son diferentes- han abierto la posibilidad de múltiples y distintos desarrollos conceptuales: las relaciones entre cultura y procesos escolares; el empleo de la etnología, llamada etnografía en educación, para describir una multiplicidad de acontecimientos en el escenario escolar, como: formas de autoridad y de trabajo pedagógico, sistemas de interacción entre estudiantes y de evaluación. Es decir, de-velar la cultura escolar desde dentro. En algún sentido la mirada curricular original se perdió, pues no interesa identificar las experiencias educativas en el aula, sino documentar lo no documentado.

En este contexto se han generado diversos comportamientos en la comunidad académica abocada al ámbito curricular, lo que ha provocado muy diversas dinámicas respecto a las dos vetas que hemos señalado. En general se podría hablar de una especie de ignorancia mutua entre ambos grupos. Por un lado, quienes consideran que la problemática curricular surgió para promover los procesos de selección y organización del contenido atendiendo los requerimientos de la sociedad y del sistema educativo, piensan que los especialistas en el currículo en vida cotidiana muestran un escepticismo frente a esta actividad y han perdido la perspectiva curricular por considerar que sus planteamientos se acercan más a ámbitos de la didáctica, las teorías instruccionales y la antropología.

Por otra parte, quienes interpretan el campo curricular desde las diversas perspectivas de la vida cotidiana, descubren una insospechada riqueza en la vida escolar que reclama ser conocida. Sus diversos instrumentos de aproximación les permiten dar cuenta de una serie de acontecimientos sobre los cuáles no se ha reflexionado. Ello los lleva a buscar

modelos de conceptualización de esta realidad que en ocasiones resultan "abigarrados"; sin embargo, establecen un rigor conceptual en un lugar donde lo que impera es el acontecimiento educativo en sí. En estricto sentido debemos reconocer que no siempre logran esta tarea; tampoco ofrecen un análisis que permita una mejor comprensión del acontecimiento educativo. En parte porque las conceptualizaciones densas al final de cuentas impiden iluminar lo que acontece en el aula, y porque en ocasiones se pierden en la descripción de sus observaciones con interpretaciones simples y puntuales a hechos complejos. Ciertamente consideran "absurda" la pretensión de establecer una organización curricular, pues sus estudios muestran que existe una "contra-organización" que surge en el aula, en la relación cotidiana entre docentes y estudiantes. De igual forma extienden comentarios críticos que desconocen cualquier otra opción curricular.

Las consecuencias para el campo del currículo y de la comunidad académica estudiosa del tema no son las mejores; se mueven entre el desconocimiento y la descalificación entre ambos grupos. Falta interlocución entre académicos de ambas perspectivas que, si bien, permiten el trabajo y proyección de cada una de éstas no fomentan un necesario enriquecimiento de puntos de vista. Sin embargo, en la perspectiva del currículo en proceso o vivido, la comunidad académica nacional se ha comportado de una manera diversa a la internacional. Mientras en ésta se mantiene una producción constante en esa perspectiva curricular, en el ámbito nacional encontramos una emigración de los especialistas en estos temas hacia otras disciplinas. Así, quienes trabajaban estos temas hoy buscan su desarrollo en el ámbito de la cultura escolar, los estudios de género y la disciplina escolar. Esto fue debidamente documentado en la investigación que hicimos sobre la situación de los estudios del currículo, en la década de los noventa, en México (Díaz Barriga, en prensa). A la larga, esto puede generar un empobrecimiento de los debates curriculares.

A ello se aúna la disolución de las fronteras de la disciplina curricular. La evolución del campo del currículo y su rompimiento con las teorías conductuales que llevaron a la conformación de saberes de múltiples disciplinas -hoy es un campo multidisciplinario de filosofías, sociologías, psicologías, teorías microsociales, etcétera- han favorecido la

invasión de fronteras de otras disciplinas, o bien fusionarse con otros campos de conocimiento. Así, desde el currículo se estudia el desempeño laboral de los egresados (invadiendo los estudios socioeconómicos de trayectorias laborales y seguimiento de egresados); se analizan las necesidades ocupacionales para ejercer una profesión (invadiendo aproximaciones de sociología de las profesiones o de la economía de la educación); se determinan los principios didáctico-psicológicos a seguir en el trabajo escolar (invadiendo los desarrollos de la psicología del aprendizaje); se reporta el comportamiento de un grupo de maestros o estudiantes frente a determinado contenido o programa (empleando diversas formas de la investigación en microsociología y en antropología: observación participante, registro etnográfico). Sin embargo, en estas últimas perspectivas el campo del currículo se fusiona totalmente con la didáctica.

El resultado de ello, no sólo afecta la delimitación conceptual del campo -cuya génesis, como enunciamos al principio de este ensayo estuvo marcada por ambas perspectivas y el conflicto entre éstas- sino que genera diversos comportamientos de las comunidades académicas: desconocimiento, descalificación y desinterés por los temas y los académicos que abordan cada una de estas vertientes curriculares.

Al formular la teoría deliberativa (Westbury, 2002) del currículo Schwab estableció un escenario, que ante la necesidad de incorporar las situaciones de una dinámica escolar particular y de los sujetos de la educación (maestros y estudiantes), permitía analizar la teorización que se requiere para el desarrollo del campo del currículo: una teoría-práctica o lo que es lo mismo, señalaba, el compromiso de la reflexión con el campo de la acción, ya que finalmente la educación es un acto. Por otro lado, precisamente la incorporación de la perspectiva de los actores (maestros y estudiantes) abría la puerta para establecer un punto de contacto entre las dos vertientes del campo del currículo. El logro de esta articulación es un reto que quizá deban tomar más en serio los académicos que abordan estos estudios.

1.3 El currículum: hacia una construcción conceptual.

El término currículum desde su definición no tiene el mismo origen histórico que como proceso educativo. No es lo mismo hablar del origen de término currículum que de la génesis del currículum como recurso pedagógico en cada período histórico y cultural. (Herrán, de la 2012, p.288). El currículum como componente educativo de manera explícita, es reciente, por lo que se lo considera como un concepto nuevo, en tanto que su aparición como término, corresponde a la reforma gestada en la universidad (Leiden y Glasgow), en función de la teoría educativa calvinista, hecho evidenciado en el empleo del término currículum en un texto que dice: “En habiendo completado el currículum de estudios [...]” (Hamilton, 1993, p. 199a). Los primeros usos y por tanto, intentos de definir al “currículum”, en función de los datos expuestos anteriormente, se inician en el siglo XVI; sin embargo sus distintas acepciones han sido motivo de constantes replanteos determinados por el avance de la ciencia, la tecnología y la educación, en el afán de responder a los cambiantes e inciertos escenarios de los contextos sociales, políticos, culturales y económicos, por lo que el currículum constituye un concepto en permanente construcción y no un documento terminado, rígido, que no acepte la posibilidad de innovaciones y de reajustes acordes con la dinámica educativa y social. El campo del currículum comienza, por consiguiente, a tomar consciencia de que las instituciones escolares están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos no son únicamente responsabilidad de estas instituciones, sino que están cruzadas por otro tipo de variables estructurales, sociales, políticas y culturales. (Cascante, 1995, p.57) Comprender al currículum desde una única definición resulta relativamente fácil, sin embargo, este posicionamiento no permitiría comprender la magnitud de su incidencia en los procesos educativos y se podría correr el riesgo de considerar un planteamiento reduccionista que no refleje su real transcendencia en sus diversos ámbitos de intervención.

Este argumento permite confirmar la necesidad de que, partiendo del análisis de las diferentes definiciones del mismo, asumidas durante su evolución histórica y de los diversos e innumerables criterios que sustentan los teóricos curriculistas, se realice una conceptualización del mismo, lo que resulta complejo frente a la diversidad de teorías, modelos y concepciones curriculares que lo han de fundamentar y que evidencian

contundentemente la característica de diversidad del término currículo. Según Malagón (2008) “la multiplicidad de definiciones de currículo se sustenta en que unos autores lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias, lo que conduce a asegurar que el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico”. (p. 138)

La estructura curricular está sustentada en la conceptualización de currículo que direcciona la toma de decisiones en relación a los criterios y elementos del diseño y desarrollo curricular, con la finalidad de garantizar que el currículo tenga pertinencia y coherencia con las demandas económicas, culturales, sociales, científicas y tecnológicas de los distintos contextos socioculturales en su evolución histórica, respondiendo a interrogantes como el tipo de ser humano, de ciudadano, de comunidad, que las sociedades organizadas requieren, (Soto, 2002, p.57); constituyéndole así al Currículo, como el punto de enlace entre la escuela y la sociedad. Por lo expuesto, es importante que en este documento, como producto del análisis bibliográfico de varios autores y coherentes con los principios del constructivismo, en lugar de asumir una definición del currículo, se proponga una conceptualización del mismo, desde distintos aspectos como: origen etimológico, evolución, campos, enfoques, modelos y teorías para su configuración, sin perder de vista las características principales y secundarias que lo tipifican, aportando al lector con una serie de criterios, elementos y contrastes para entender el currículo como un proceso en constante reconstrucción teórica, pedagógica y social, bajo lineamientos y políticas tanto públicas como privadas que posicionan al currículo como el instrumento que permite potencializar la formación escolar integral de las personas.

1.3.1 Significados y definiciones.

LAS “ACEPCIONES” DEL CURRÍCULUM

Zais (1976) señala que el término “currículum” es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un “plan” para la educación de los alumnos/as; y 2) para identificar un campo de estudios; y añade:

“El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)” (Zais, 1976, 3-4).

En el primer sentido, el concepto de currículum adquiere inevitablemente un significado prescriptivo. Currículum es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje. En el segundo sentido, el currículum es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículum se presente (Gimeno y Pérez, 1983; Schubert, 1982). Estos significados son dos de los tres que Beauchamp (1972, 1981, 1982; Conran y Beauchamp, 1975) indica como legítimos del concepto de currículum. Además de ser tanto un documento escrito (en el que por ejemplo se determinan los “objetivos” de la acción, y el contenido cultural seleccionado), un campo de estudio disciplinar, el concepto de currículum puede ser usado también según Beauchamp (1981, 62) para indicar, de modo un tanto restringido tal como él lo define, “el sistema curricular”, es decir, todos los procesos y la estructura organizativa a través de los que es aplicado.

Tyler (1973) señala, por otro lado, que una definición bastante limitada del mismo es la que lo equipara con un curso de estudio; en el otro extremo, el currículum también puede ser considerado como “todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa”; sin embargo, Tyler (1973, 239) añade que para sus propósitos el currículum comprende solamente los planes para un programa educativo. El primer significado es –curiosamente– uno de los más extendidos. Normalmente, y a pesar de su limitación, el currículum parece siempre y a primera vista que es el contenido o el conocimiento valioso y digno de ser aprendido, y con el cual a un sujeto se le puede calificar como “educado”.

En realidad, gran parte de las concepciones que Tanner y Tanner (1975) y Eisner y Vallance (1974) registran, tienen que ver con este sentido, pues de una u otra manera, y con mayor o menor amplitud, casi todas tratan no sólo al currículum como conocimiento, sino que representan un modo particular y alternativo de entender lo que sea dicho conocimiento. No obstante, el mero hecho de entender el currículum de esta manera ya supone inevitablemente que adquiere una significatividad prescriptiva. Al igual que si fuera un programa educativo para organizar los acontecimientos escolares, el conocimiento como selección de contenido (y sea cual sea el enfoque adoptado) es él mismo un concepto que prescribe “el objetivo” de la empresa escolar, es decir, indica ya la meta a partir de la cual tienen que organizarse todas las actividades escolares. Es importante que no perdamos de vista este pequeño detalle.

Pero Tyler introduce un matiz muy importante, cuando afirma que currículum es ese trasfondo que subyace tanto a las “actividades” de planificación, como a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, nos señala que el currículum como “proceso” abarca no sólo los encaminados a crear un “plan de enseñanza” sino los procesos reales de enseñanza. Sin especular demasiado, el currículum comprende entonces, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma. Esto quiere decir que el análisis adecuado del currículum ha de extenderse desde un extremo propiamente prescriptivo a otro propiamente interactivo. Esta es la posición que en definitiva adopta Stenhouse (1981, 27) cuando afirma lo siguiente: “Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo... Me parece esencial que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad”.³ La diferencia entre la concepción de Stenhouse y la de Tyler está en que el primero acepta y asume toda la problemática que supone percibir al currículum también como realidad

escolar y como acontecimiento interactivo. Por ello, para Stenhouse (1980, 1981) la problemática curricular (“su problema central” como él lo denomina) se centra en el hiato existente entre las ideas y las aspiraciones, y las tentativas para hacerlas operativas, para convertirlas en acciones educativas, en procesos reales de enseñanza-aprendizaje (1981, 27). Por el contrario, al decantarse Tyler por un sentido limitado de currículum (i.e. como plan) realiza una opción particular, que incluso formalmente, tiene serias repercusiones con respecto al tema que nos preocupa.

El desinterés por el aspecto interactivo del currículum, no lo olvidemos, configura un planteamiento particular de reflexión científica sobre el mismo³. Según lo que llevamos visto, por lo tanto, las distintas concepciones de currículum pueden ser agrupadas en tres apartados fundamentales:

- a) Currículum como contenido.
- b) Currículum como planificación.
- c) Currículum como realidad interactiva.

I.3.2 Prácticas y contextos del currículum: esquema de reflexión inicial.

El objetivo principal de un currículo es plasmar una concepción educativa, misma que constituye el marco teleológico de su operatividad. Por ello, para hablar del currículo hay que partir de qué se entiende por educación; precisar cuáles son sus condiciones sociales, culturales, económicas, etc. Su real función es hacer posible que los educandos desenvuelvan las capacidades que como personas tienen, se relacionen adecuadamente con el medio social e incorporen la cultura de su época y de su pueblo.

Si bien es cierto el currículo tiene una parte legal, que actúa como norma que regula cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, que a su vez debe tener las características siguientes:

- Abierto: El currículo tiene una parte común al territorio nacional: Enseñanzas comunes o mínimas y otra complementada por cada una de las comunidades autónomas con competencias en educación.
- Flexible: Se puede adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido.
- Inclusivo: Existe una parte de formación común para todos los alumnos a nivel nacional, que cursen estas enseñanzas.
- Atiende a la diversidad: Permite incluir las diferencias o señas de identidad de cada comunidad autónoma.
- Profesor Reflexivo: Un currículo con las características anteriores, debe dar como resultado la figura de un profesor reflexivo, guía y orientador.

El individuo se adapta y se desarrolla en un contexto económico y social diferente, interactuando con los elementos que su propia cultura le proporciona, alcanzando así los propósitos establecidos. En el plano social, el elemento dinamizador y productor de cultura es la educación. Todos de una u otra forma intercambiamos conocimientos y experiencias, de tal forma que logramos ser tanto educadores como educandos, siendo así los principales agentes socializadores la familia, la escuela, los centros de trabajo y los medios de comunicación. El educando aprende a internalizar valores que le transmiten los padres. Pero hay que recordar que también los padres están inscritos dentro de una sociedad y mantienen una posición determinada. Si los padres tienen una visión autoritaria de la educación de esa forma tratarán a los hijos. De esta forma la familia interactúa y reproduce una concepción acerca de la educación que será determinante en la construcción del currículo. Después de la familia como primera instancia socializadora aparece la institución escolar. El hablar de la escuela como una institución nos obliga en primer término a explicar que es una institución. Una institución es fundamentalmente un conjunto estructurado de comportamientos sociales, regulados por normas y sanciones, los cuales se reproducen de manera constante por medio de una organización definida. Dentro de esta institución todos estamos vinculados de una u otra manera al proceso educativo, en el cual los agentes más importantes son el maestro, el educando y la propia escuela. Al respecto Durkheim menciona lo siguiente: "... cada sociedad, en un momento

determinado de su desenvolvimiento, posee un régimen educativo”. 5 Si bien es cierto la escuela plantea una educación organizada y dirigida de manera sistemática por el Estado, ya sea en sectores privados o públicos. La sociedad establece su propia evolución de acuerdo al momento histórico en el cual se encuentre. Por lo tanto la educación que necesite o exija la sociedad tendrá que ser en función de su sistema de valores, tipo de personas que espera que la escuela forme, la naturaleza de su cultura, las necesidades e intereses que posean los individuos en ese momento. Dichas necesidades se verán reflejadas en los planes de estudios y en particular en la estructura curricular. La educación en cualquier contexto tiene su raíz en la interpretación que haga el hombre de su propio entorno y de las necesidades que se verán reflejadas en el modelo educativo que adopte la sociedad.

I.3.3 Las teorías en el campo del curriculum.

MODELO DE TYLER

La perspectiva de Tyler como teoría del currículo, ha sido decisiva y ha sentado las bases de lo que ha sido el discurso dominante en los estudios curriculares y en los gestores de la educación.

Para Tyler el curriculum lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos tan anhelados. El curriculum aparece, así como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, con la finalidad de que puedan mantenerse en el sistema en una revisión constante para operar en él las futuras reacomodaciones. Las decisiones en relación a los aprendizajes que deben proponerse en un programa de estudios deben ser, según Tyler, un análisis de variadas investigaciones sobre los educandos y su contexto social, sus necesidades, su cultura y las funciones de los contenidos. Toda la información y recopilación que se haga de estas investigaciones, Tyler las denomina “fuentes”.

Las cuales establecen que pueden ser de diferente naturaleza y que no sólo en una fuente se puede encontrar la base para tomar decisiones en torno al currículo, ya que el estudiante.

Es necesario precisar que la concepción de Tyler acerca de lo social en el currículo está fundada en una epistemología funcionalista, lo que contribuye a que pueda afirmar que “no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años [...] la llegada de la era científica impide a la escuela seguir enseñando todo lo que se aceptaba por saber. Tyler realizó el primer esfuerzo de evaluación dirigida al currículo y fue uno de sus más grandes logros durante los años 1932-1940. Su estudio es uno de los más abarcadores y longitudinales realizado en educación.

De acuerdo con Tyler el procedimiento para evaluar un programa es el siguiente:

- Establecer metas y objetivos abarcadores.
- Clarificar los objetivos.
- Definir los objetivos en términos conductuales.
- Identificar situaciones donde el logro de los objetivos se pudiera demostrar.
- Desarrollar o seleccionar técnicas de medición.
- Coleccionar datos de la ejecución de los estudiantes.
- Comparar los datos con los objetivos formulados conductualmente.

Con estos siete pasos iniciales del modelo para evaluación curricular se consiguen primordialmente dos propósitos: a) contestar ¿se están consiguiendo los objetivos? Si la respuesta es afirmativa se adoptan las decisiones correspondientes; b) de lo contrario, se requiere acción correctiva. Por lo tanto, la retro comunicación es parte fundamental para reformar y redefinir objetivos. La información que se encuentra se proyecta al sistema para modificar los objetivos del programa evaluado. Este reciclaje mantiene al programa en un estado dinámico.

Para entender la propuesta se deben conocer algunas ideas. Tyler define educación como cambio de conducta, por lo que la evaluación consiste en medir el grado hasta el cual esos cambios han ocurrido de acuerdo con los objetivos del programa que está siendo evaluado. Esto implica que a) las metas y objetivos son definidos, b) por consecuencia la

instrucción trae unos cambios en los estudiantes, y c) la evaluación determina si los cambios deseados han ocurrido.

MODELO DE HILDA TABA.

Hilda Taba “concibe el programa escolar como un “plan de aprendizaje” que, por lo tanto, debe “representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria”.

Sin embargo, insiste en que las decisiones que se tomen con relación al mismo tengan una base reconocida, válida y con algún grado de solidez, lo cual, según la autora, sólo se puede garantizar a partir de la inclusión de una teoría. En realidad, Taba hace una aportación muy importante respecto a la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular. El desarrollo de esta teoría está fincado en la investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro.

Hilda Taba propone “que el realizar un análisis profundo de la cultura y la sociedad ofrece un modelo para establecer los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido adecuado y para decidir sobre qué habrá de destacar en las actividades de aprendizaje.”

Para determinar la guía que permita tomar las decisiones en torno a los programas escolares, Taba postula siete elementos que son: “diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y las formas de realizar la evaluación”.

- “Diagnóstico de necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección de contenidos.
- Organización de contenido.
- Selección de actividades de aprendizaje.
- Organización de actividades de aprendizaje.
- Determinación de lo que se va a evaluar.

Se puede considerar que el planteamiento de Hilda Taba es una continuación de las elaboraciones inicialmente formuladas por Tyler, aunque también se está obligado a reconocer que el desarrollo de la perspectiva curricular de esta autora constituye un significativo avance, por la pluralidad de enfoques conceptuales que recupera en sus planteamientos y la articulación que en los hechos hace entre teoría y propuesta curricular.

MODELO DE RAQUEL GLAZMAN Y MARÍA DE IBARROLA.

Esta propuesta está dirigida al diseño de planes de estudio; sin embargo, comparte muchos de los elementos del diseño curricular en el sentido general. El modelo que proponen las autoras Glazmán y De Ibarrola se puede dividir en cuatro etapas:

1. “Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionalización de los objetivos generales. Incluye dos subetapas:
 - a) Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos; éstos constituyen el nivel último del plan de estudios.”
 - b) “Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituirán los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.”
3. “Estructuración de los objetivos intermedios. Incluye las siguientes subetapas:
 - a) Jerarquización de los objetivos intermedios.”
 - b) “Ordenamiento de los objetivos intermedios.
 - c) Determinación de metas de capacitación gradual.
4. Evaluación del plan de estudios. Incluye las siguientes subetapas:
 - a) Evaluación del plan vigente.
 - b) Evaluación del proceso de diseño.
 - c) Evaluación del nuevo plan.

“De acuerdo con las autoras, en esta metodología se hace hincapié en que los planes de estudio se elaboran de una forma verificable, sistemática y continúa. Verificable no en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación; sistemática, por el hecho de que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad; y continúa, porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por

tiempo indefinido pues, de ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales.”

MODELO DE STEPHEN KEMMIS.

Como bien señala Kemmis, en definitiva, los estudios sobre el curriculum no están reflejando sino la dinámica que se produce en otros campos. En la teoría social se está volviendo al problema fundamental de la relación entre la teoría y la práctica, y esto mismo es lo que ocurre en los estudios sobre la educación y sobre el curriculum en particular.

Se analiza tal relación más como un problema reflexivo entre teoría y práctica que como una relación polar unidireccional en uno u otro sentido. El análisis del curriculum desde esta óptica significa centrarse en el problema de las relaciones entre los supuestos de distinto orden que anidan en el curriculum, sus contenidos y la práctica.

Para Kemmis, el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema: por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro entre la sociedad y la educación. Ambos aspectos adoptan formas concretas y peculiares en cada contexto social y en cada momento histórico. En este sentido, un cuadro teórico que quiera iluminar las peculiaridades de la práctica a que da lugar el curriculum en esas dos dimensiones que se señalan tiene que hacer referencia inexorablemente a las peculiaridades del sistema educativo al que se refiere.

LA NATURALEZA DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULO.

La teoría del curriculum se ha ido definiendo como una teorización histórica, que le lleva en muchas ocasiones a reproducir modelos fuera del contexto real del tiempo y que repercuten en las ideas que lo fundamentan, con la función de buscar las buenas prácticas y los buenos profesores para así poder obtener los buenos resultados educativos.

Glazman y Figueroa, 58 proponen que la tecnología educativa se ha constituido en dos líneas de acción: la planeación educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, conciben los puntos teóricos que fundamentan y consideran al currículo como el reflejo de una totalidad educativa y una síntesis instrumental.

Los análisis sobre el curriculum no surgen como problemas definidos a resolver, con una metodología y unas derivaciones prácticas, sino como una tarea de gestión administrativa. Continuando con la idea de Glazman y Figueroa, uno de los objetivos centrales de la teoría crítica fue el de reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico a la luz de las críticas, surgidas durante el siglo pasado, contra los planteamientos positivistas e interpretativo de la ciencia.

Por esta razón, gran parte de los estudios sobre currículo emprendidos con ánimo científico en los últimos treinta años consistió en investigaciones en busca de una mejor base para seleccionar sabiamente los objetivos, que son pieza fundamental en la elaboración del currículo. La literatura técnica especializada en currículo abarca centenares de estudios que proporcionaron información útil para los grupos interesados en dicha selección.

Las teorías desempeñan varias funciones como las siguientes: son modelos que seleccionan temas y perspectivas; suelen influir en los formatos que adopta el curriculum con miras a ser consumido e interpretado por los educadores, determinan el sentido de la profesionalidad de los profesores, al resaltar ciertas funciones y finalmente ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares. Las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones entre el pensamiento y la acción en educación.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ENSAYO

Realiza un ensayo en el cual expongas una idea con fundamento en el análisis, la evaluación o interpretación propia y de interés de la unidad expuesta.

ENSAYO: El ensayo es un tipo de texto que analiza, evalúa o interpreta un tema determinado, ya sea de manera oficial o libre. Su principal característica es que se trata de un texto en el que el escritor cuenta con total libertad para organizar el contenido y la información. Es, además, considerado un género literario, como puede ser la poesía, la ficción o el drama. Todos los ensayos suelen presentar una estructura bastante clara, la cual se articula en torno a una introducción, un desarrollo y una conclusión. Criterios de evaluación:

Presentación o portada	20%
Originalidad en la redacción y las ideas, los trabajos copiados y bajados de internet seran rechazados.	
Concordancia con los temas de la antología.	
Contenido, 2 cuartilla como mínimo, 4 máximo.	
Uso de mayúsculas y minúsculas.	
Cuidar ortografía.	
Tipo de letra: Arial	
Tamaño de letra: 12 para titulos y 11 para texto	
Interlineado: 1.5	
Margenes: Superior: 2.5, Inferior: 2.5, Izquierdo: 3, Derecho: 2.5	
Incluir citas, fuentes y referencias	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 2

Las prácticas que configuran el curriculum.

2.1 la confluencia de prácticas en el desarrollo del curriculum.

Dentro de la etapa de fundamentación curricular se desprende una lista de conocimientos y habilidades que se proporcionarán al estudiante. Estos elementos se convierten en los contenidos curriculares. Para hacer esta conversión se agrupan dichos elementos en áreas generales, tanto teóricas como prácticas y profesionales; las áreas se determinan de acuerdo con el grado de similitud que los elementos tienen entre sí.

“Skilbeck sugiere nueve áreas para constituir el núcleo básico del currículo, que pueden tener valor propio como áreas curriculares en sí mismas o ser componentes diluidos en otras. Tales áreas de experiencia y de conocimiento se enuncian a continuación”.

- Artes y oficios, que incluyen la literatura, la música, las artes visuales, la dramatización, trabajo con madera, metal, plástico, etc.
- Estudios sobre el medio ambiente, que comprende los aspectos físicos, los ambientes construidos por el hombre y que mejoren la sensibilidad hacia las fuerzas que mantienen y destruyen el medio.
- Destrezas y razonamiento matemático con sus aplicaciones, que tiene relaciones con otras áreas: ciencia, tecnología, etc.
- Estudios sociales, cívicos y culturales, necesarios para comprender y participar en la vida social, incluyendo los sistemas políticos, ideológicos y de creencias, valores en la sociedad, etc. Educación para la salud, atendiendo a los aspectos físicos, emocionales y mentales, que tiene repercusiones y relaciones también con otras áreas.
- Modos de conocimiento científico y tecnológico con sus aplicaciones sociales en la vida productiva, en la vida de los individuos y de la sociedad.
- Comunicación a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento y los sentimientos, que, además de las destrezas básicas de la lengua, se ocupe de la comunicación audiovisual, de los medios de comunicación de masas, de su significación en la vida diaria, en las artes, etc.
- Razonamiento moral, actos, valores y sistemas de creencias, que seguramente deben estar incorporados en otras áreas y en la vida diaria de la clase, más que formar un cuerpo curricular propio con fines de indoctrinación.

- Mundo del trabajo, del ocio y estilo de vida. Un aspecto al que deben contribuir otras áreas, pero en el que seguramente restan elementos de más difícil ubicación.

Estas sistematizaciones señalan los territorios de la cultura de donde seleccionar componentes del currículum. Los criterios para seleccionarlos dentro de los mismos, según el último autor, son los siguientes: buscar los elementos básicos para iniciar a los estudiantes en el conocimiento y acceso a los modos y formas de conocimiento y experiencia humana, los aprendizajes necesarios para la participación en una sociedad democrática, aquellos otros que sean útiles para que el alumno defina, determine y controle su vida, los aprendizajes que faciliten la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio, los que proporcionen conceptos, destrezas, técnicas y estrategias necesarias para aprender por sí mismo.

EL CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO Y TRANSDISCIPLINARIO DEL CURRÍCULO.

La interdisciplinariedad es utilizada como fundamento teórico a partir del cual se han desarrollado metodologías curriculares. Al parecer hay divergencias con respecto a la conveniencia de implantar los currículos bajo el supuesto de la interdisciplinariedad; en los puntos de vista a favor, se señala que al eliminar el excesivo parcelamiento de la ciencia, sería posible una reconstrucción cognoscitiva que integre diversos campos disciplinarios; otros señalan la dificultad de la implantación de dicho criterio, tanto para alumnos como para docentes e instituciones.

No obstante, el currículum debe constituirse a partir, de la selección y ordenación de los objetos de la realidad, esta es cambiante, dinámica y dialéctica, los fenómenos se dan integrados e interaccionados, y por su misma complejidad, no puede ser abordada satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que estas siempre implican un recorte de la realidad.

Hay cuando menos cuatro núcleos disciplinarios, cuya intervención es indispensable en relación a un plan de estudios: la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre las cuales se establecen nexos interdisciplinarios, que permiten abordar el objeto de estudio en forma más integral. Además de estos cuatro grupos disciplinarios, existe la

conurrencia de las disciplinas particulares propias del currículo que se diseña y de las cuales se obtienen los contenidos específicos.

FUNCIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS, ECONÓMICOS Y SOCIALES EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO.

Para el desarrollo y análisis de la teoría curricular es necesario vincularla a varios aspectos de la realidad como lo son, el educativo, el social y el económico. Si bien es cierto, estos actores no pueden ser estudiados por separado, al contrario, crean una realidad dinámica, sujeta a las necesidades de la misma sociedad. Uno de los aspectos más importantes de todo el proceso curricular tiene que ver con el sector educativo, económico y social. Es recomendable no iniciar el proceso de diseño curricular si no se ha clarificado y establecido algún sistema para señalar prioridades entre las necesidades que un programa educativo intentará satisfacer. El diagnóstico de las condiciones presentes es básico para cualquier desarrollo curricular, esto se debe a que dicho diagnóstico representa un inquirir comprensivo sobre la situación actual del programa educativo.

La clarificación y determinación de necesidades implica la recolección de información, tanto de hechos como de opiniones. Puede ser útil intentar obtener juicios de egresados, la comunidad y todos los actores que son afectados por el currículo. No basta con depender de los educadores únicamente.

LA CONFLUENCIA DE DIVERSAS PRÁCTICAS.

LA EMPRESA

La escuela como empresa se entenderá como el organismo que coordina la vinculación y adecuación de planes y programas a las condiciones socioeconómicas de la población educativa, para conseguir mediante el uso de los medios adecuados, la capacitación y formación del capital humano a favor de la comunidad en la generación de beneficios.

En esta empresa educativa el hombre representa el centro del sistema educativo porque se transforma para producir bienes y servicios que consume para satisfacer sus necesidades. El sistema educativo tiene su razón de ser y de hacer únicamente en función del hombre – usuario – beneficiario. La escuela como empresa justifica su existencia sólo cuando produce

capital humano, que eleva la calidad de vida de las comunidades por medio de la utilización de los recursos con que cuenta, transformándolos en trabajo, en bienes y servicios para una comunidad.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

El proyecto cultural se da en un ambiente que es por sí mismo elemento modelador o mediatizador de los aprendizajes y fuente de estímulos originales, independientes del propio proyecto curricular.

“Las instituciones educativas como parte fundamental del tejido de nuestra sociedad actual, juegan un papel fundamental en la transmisión, recreación e inculcación de valores y representaciones organizadas y controladas desde el poder a través de los 27 llamados procesos de socialización”

Las clasificaciones que el poder hace de lo cultural; es decir, las culturas son organizadas y controladas a partir de estos procesos de socialización. Por lo general se parte de la idea de que las instituciones cumplen una función social, en este caso la escuela tiene el mandato de introducir al individuo a las reglas, prácticas, valores, conocimientos de una sociedad, con la intención de incorporarlo a determinadas redes sociales.

La escuela organiza el conocimiento, los espacios y las prácticas pedagógicas con la intención producir aprendizajes y experiencias con valor en los individuos. Cuando las instituciones son instrumentos de superioridad, la función social de la escuela es reemplazada por el mandato del poder dominante y los contenidos de la socialización estarán dictados por las necesidades no de los usuarios sino de los que ostentan el poder, buscando de esta manera la disciplina de los cuerpos y las mentes para hacerlos dóciles ante el poder.

La institución escolar ha sufrido diversos cambios a lo largo de la historia que provocaron en su momento modificaciones importantes. Un claro ejemplo son los modelos educativos desde la primaria hasta la universidad recomiendan fomentar el trabajo en equipo para resolver problemas, la posibilidad de discutir con el maestro, exponer los intereses del estudiante; son mejoras que demuestran un currículo totalmente flexible y no rígido como décadas atrás.

LOS EGRESADOS.

Se constituyen en un elemento de vital importancia para el diseño de un currículo, ya que se pueden relacionar con las habilidades, destrezas y conocimientos que posee el graduado, lo cual puede o no coincidir con el perfil profesional deseado o planteado durante el proceso de su formación. Lo ideal es que exista correspondencia entre el perfil del egresado y el profesional, aunque no siempre ocurre así. Para obtener la información se puede elaborar una encuesta entre los egresados acerca de la manera en que están enfrentando los retos de la profesión y la idoneidad de la preparación que recibieron.

LOS DOCENTES

La forma en que el docente se ha integrado en el desarrollo curricular ha sido como autoridad y único poseedor del conocimiento, además de que se le han adjudicado un ejercicio mecánico y un desligamiento de su entorno laboral y social. Las nuevas propuestas para los cambios curriculares tratan de delimitar su función en el sistema socioeconómico y la educación escolar.

Si bien es cierto, ningún proceso de diseño curricular es completo si no da consideración al personal docente, ya que el docente puede establecer la diferencia entre la implementación de un currículo eficiente o deficiente. Si bien es cierto, el profesor es una fuente de estimulación particular, el primer y más definitivo recurso didáctico de la enseñanza, al tiempo que transmisor y modulador de otras influencias exteriores.

Pero no se puede olvidar que las destrezas profesionales no lo son todo, porque, en gran medida, su papel pedagógico está marcado por el reparto de competencias profesionales que la práctica de desarrollo del curriculum le reserva.

LOS ALUMNOS.

Se ha considerado al estudiante desde dos enfoques principales según Glazman y Figueroa, por un lado, “se analizan sus características con fines de orientación vocacional o ubicación profesional y, por el otro, se le considera como un elemento activo y responsable de su proceso educativo”. Para ampliar más estos enfoques se dice, que el alumno es una fuente

esencial para proveer información respecto al currículo; es portador de una cultura. Esto es, pertenece a un grupo social que influye en su comportamiento individual y social.

Por lo tanto, el alumno provee elementos culturales y sociales que deben considerarse en el momento de planificar el currículo. En este sentido se puede dar consideración al siguiente planteamiento: ¿Qué perciben los estudiantes como necesidades y desafíos que enfrentan o tendrán que enfrentar en la profesión?

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO CURRICULAR.

El desarrollo de un currículo está determinado por las necesidades socioeconómicas y el momento histórico por el que atraviesa el país. Por tal motivo es importante identificar los factores que influyen en el desarrollo curricular, sin pasar por alto que todos influyen de manera determinante y el impacto que tiene sobre la vida educativa de los alumnos es fundamental. Finalmente, los usuarios de este servicio son los estudiantes y si las necesidades que tienen no son cubiertas en su totalidad se verá reflejado no en una hoja de examen o una calificación reprobatoria, sino en el desempeño y la capacidad que tengan de solucionar problemas dentro de la misma sociedad.

POLÍTICA EDUCATIVA

Es necesario que estos actores sociales no sean vistos únicamente como proveedores de recursos materiales. El análisis de las políticas, planes o lineamientos gubernamentales de alcance nacional y estatal son necesarios para contribuir a la fundamentación legal de la carrera. La política educativa es un proceso bastante complejo, aunque se siga viendo como un resultado simple de las decisiones de la política pública que sólo están atendiendo un servicio educativo de un determinado sector social.

Todo este proceso incluye diversos aspectos y para poder detectarlos es necesario realizar un análisis de los errores de dicha política y posteriormente sugerir medidas de solución. La dimensión de la política educativa responde a una elección para lograr que en el país se pongan en marcha políticas educativas que sustenten la dimensión pedagógica real de los problemas referidos a la educación.

Actualmente pareciera que las instituciones internacionales, como punto de referencia particular, el Banco Mundial, marcan los temas centrales de la agenda política educativa. Algunos temas pueden ser la calidad de la educación, mediciones de la calidad, evaluación constante de los docentes, la descentralización, que por muy remoto que parezca o suene, son fenómenos que se agudizan si las políticas en materia educativa no son revisadas y analizadas a conciencia. Por tanto, la política educativa establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el curriculum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tiene sobre él, interviniendo de esta manera en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar y repercutiendo en la práctica educativa.

La política es un primer condicionante directo del curriculum, en tanto lo regula, e indirectamente a través de su acción en otros agentes moldeadores. El curriculum no puede comprenderse de manera aislada del contexto en el que se edifica ni independientemente de las condiciones en que evoluciona; es un objeto social e histórico que merece toda la atención y dentro del sistema educativo. Así mismo, diversas discusiones teóricas al respecto postulan que es mucho más difícil si no imposible discutir y entender el curriculum de forma eficiente sin plantear sus características en un contexto histórico, social y cultural, siendo parte medular la política educativa.

La política educativa se puede sintetizar en torno a una serie de lineamientos que contribuyen a darle forma y a que logre, por medio de diversos caminos, la función de regular la educación. Analizando esos lineamientos de intervención se enmarcan los siguientes aspectos en materia de política educativa:

- a) Las formas de regular o imponer un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo.
- b) Estructura de decisiones centralizadas o descentralizadas en la regulación y control del curriculum.
- c) Aspectos sobre los que incide ese control: vigilancia en orden a determinar el cumplimiento de los objetivos y aprendizajes considerados mínimos, ordenamiento del proceso pedagógico o intervención a través de los medios didácticos.

d) Mecanismos explícitos u ocultos por los que se ejerce el control sobre la práctica y sobre la evaluación de la calidad del sistema educativo.

e) Las políticas de innovación del curriculum, asistencia a los centros y de perfeccionamiento de los profesores como estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza.

PRINCIPIOS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

Uno de los principios es el de integración, que parte de considerar que el conocimiento no es una suma de aspectos sino un todo. Otro principio es el principio de secuencia vertical. Es una norma de organización que consiste en respetar, al planear el currículo, la relación que existe entre los objetivos, los contenidos y las experiencias de aprendizaje. Esto significa que cada uno de estos aspectos presupone la existencia del otro.

El último principio es el de continuidad. Este se refiere al carácter progresivo con el que se adquiere el aprendizaje; permite visualizar la organización del currículo como si fuera una espiral en la que se van integrando y fortaleciendo los elementos que se incorporan en el plan de estudios. Los aprendizajes que realizan los alumnos en ambientes escolares no ocurren de forma aislada ni espontánea, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones que el centro escolar refleja, como tal institución debe hacer cumplir tales funciones.

Esto conlleva una serie de cambios importantes, uno de ellos es que la calidad de la educación queda definida por las características del aprendizaje pedagógico, exigiendo la mejora de las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo dicho aprendizaje.

Un cambio cualitativo en la enseñanza refleja mucho de lo que se viene comentando ya que implica el tipo de metodologías o prácticas que lleguen a desarrollar los maestros en el interior de las aulas y por ende los contenidos curriculares que ahí se desarrollen. Finalmente, el conocimiento de las condiciones y posibilidades institucionales es un elemento importante para la construcción del curriculum, ya que actúa como un determinante de lo que ocurre en las aulas y en la experiencia que el alumno obtiene del centro educativo. Toda la regulación en torno a lo que ocurre y afecta a la institución escolar, el personal disponible,

los medios didácticos, el tiempo, los espacios y su distribución, duración de las clases, el control del grupo, etc., son las referencias más inmediatas del aprendizaje escolar. Por lo tanto, contenidos y experiencia no se pueden separar.

NECESIDADES SOCIOECONÓMICAS

Tyler, al mencionar las necesidades afirma que son las carencias las que se deben tomar en cuenta para elaborar los objetivos y desarrollar un currículo. Estas carencias se pueden determinar por medio del estudio del alumno, los especialistas y la sociedad.

La necesidad se define como la diferencia entre una situación de hecho y una considerada como deseable. Determinar las necesidades sociales implica definir las preferencias, los objetivos que se persiguen y los recursos de que se dispone, es decir elaborar un modelo de sociedad buscado. A partir de la situación actual objetiva y de ciertas metas generales como la eliminación de la pobreza, la dependencia económica y cultural, etc., para ello es necesario analizar todos los aspectos: con qué recursos naturales y humanos se cuenta, qué fuerzas internas y externas se oponen, que nuevas instituciones son necesarias, etc. De acuerdo con esta concepción deben distinguirse las necesidades mediatas e inmediatas, regionales y particulares, nacionales y generales. Para determinar las necesidades sociales debe captarse la realidad social, a la cual es necesario ubicar en tres sistemas contenidos en el macrosistema social:

1. El sistema político, que define todas las relaciones existentes en el macrosistema social por medio de disposiciones y regulaciones.
2. El sistema cultural, que aporta a los sistemas políticos y económicos al macrosistema social pautas normativas de usos, costumbres, creencias y valores de todo tipo, entre ellos, los de conocimiento científico y tecnológico. En este sistema se ubica la educación superior como uno de los subsistemas más importantes del sistema cultural.
3. El sistema económico, que produce bienes y servicios para los otros sistemas: su principal relación con la educación superior consiste en que demanda de ésta profesionales e investigadores.

PRÁCTICAS PROFESIONALES:

La práctica profesional constituye la segunda categoría del análisis propuesto por Glazman y Figueroa y es utilizada para describir algunos fundamentos del currículo. La práctica profesional se define como la especificación de las actividades propias de cada carrera, o el conjunto de las tareas de un solo campo de práctica, considerando las exigencias sociales, económicas, culturales del medio.

Muchas propuestas curriculares han tomado como parte importante a la práctica profesional, la cual puede desarrollarse bajo dos dimensiones básicas en la enseñanza superior: la primera que se refiere al tipo de actividad específica de la profesión y resulta de la disciplina, y la segunda dimensión se refiere al nivel de comportamiento que logra el estudiante universitario.

La práctica profesional decadente, está representada por la forma de actuación profesional que tienden a desaparecer por no ajustarse a las actuales condiciones sociopolíticas y económicas que vive la comunidad social. Ejemplificando en medicina sería la práctica liberal que coexiste, con otras formas de práctica pero que afronta serias dificultades para su sobrevivencia.

La práctica profesional dominante, es la que en el momento del análisis, está más generalizada. En el caso de medicina sería la práctica hospitalaria.

La práctica profesional emergente, es la práctica que está ganando espacio. En la medicina podría ser la medicina comunitaria.

Para poder determinar la vigencia, obsolencia o emergencia de la práctica, se tienen que considerar no sólo los avances científicos o técnicos que en alguna forma imprimen directrices en el ejercicio de las profesiones, sino también los aspectos políticos y económicos que sufre el país y las repercusiones de las mismas en el ejercicio profesional.

2.2.1 La objetivación del currículo en su desarrollo: curriculum prescrito, curriculum presentado a los profesores, curriculum concretado por el profesor, la praxis curricular, tareas y actividades.

Desde un enfoque procesual o práctico, el curriculum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido. Hemos visto cómo, en el conjunto de fenómenos relacionados con el problema curricular, se entrecruzan múltiples tipos de prácticas o subsistemas: políticas, administrativas, de producción de materiales institucionales, pedagógicas, de control, etc. Como ha señalado SCHUBERT (1986):

"El campo del curriculum no es solamente un cuerpo de conocimientos, sino que es una dispersa a la vez que trabada organización social" (Pág.3).

Se trata, pues, de un campo de actividad para múltiples agentes, con competencias repartidas en diversa proporción, que ejercen a través de peculiares mecanismos en cada caso. Sobre el curriculum inciden las decisiones sobre mínimos a que ha de atenerse, la política de la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de educación, asesores y técnicos diversos, la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc.

El curriculum puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos. Es lo que BEAUCHAMP (1981, pág .. 62) ha llamado sistema curricular. Para su comprensión no basta quedarse en la configuración estática que puede presentar en

un momento dado, es necesario verlo en la construcción interna que tiene lugar en dicho proceso.

En ese sistema no se producen las decisiones linealmente concatenadas, obedeciendo a una supuesta directriz, ni son fruto de una coherencia o expresión de una misma racionalidad. No son estratos de decisiones dependientes unas de' otras en estricta relación jerárquica o de mecánica determinación y con coherencia lúcida hacia unos determinados fines.

Los niveles en los que se decide y configura el curriculum no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan convergentemente en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso. En general representan fuerzas dispersas y hasta contradictorias que crean un campo de "conflictividad natural", como en cualquier otra realidad social, abriendo así perspectivas de cambio en las propias contradicciones que presentan, opciones alternativas, situaciones ante las que tomar partido, etc. De alguna forma cada uno de los subsistemas que intervienen en la determinación del curriculum real tiene algún grado de autonomía funcional, aunque mantenga relaciones de determinación recíproca o jerárquica con otros. Por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del curriculum propuesto y regulado por la administración, ellos crean por sí mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la definida por la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía propio del subsistema de los medios didácticos.

Otra peculiaridad reside en que cada subsistema puede actuar sobre los diferentes elementos del curriculum con desigual fuerza y de diferente forma: contenidos, estrategias pedagógicas, pautas de evaluación. El equilibrio de fuerzas resultante da lugar a un peculiar grado de autonomía de cada uno de los agentes en la definición de la práctica. El equilibrio particular en cada caso es la expresión de una determinada política curricular. Un marco para entender el curriculum debe comprender esas determinaciones recíprocas para cada realidad concreta y las contradicciones que se generan, o lo que es lo mismo: hacer explícitas las líneas de política curricular que se siguen en cada sistema.

Si el curriculum es un objeto en construcción cuya entidad depende del proceso mismo, es preciso ver las instancias que lo definen. Entre nosotros, por la tradición de intervención

administrativa sobre el currículum en la escuela, y ante la carencia de un marco democrático para analizar y discutir posibles esquemas de gobiernos de la institución escolar y de sus contenidos, se ha carecido de cualquier planteamiento global sobre este problema. Aquí la técnica pedagógica para desarrollar la enseñanza ha sido algo que competía a los profesores, mientras que las decisiones sobre el contenido de su práctica era responsabilidad de la administración, y ambas instancias estuvieron separadas siempre por una barrera de incomunicación, dadas las relaciones autoritarias y burocratizadas entre los profesores y las autoridades administrativas, relacionados por el cuerpo de inspectores.

El sistema global que configura el currículum representa un equilibrio muy peculiar en cada sistema educativo, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo. Podemos considerar que el currículum que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Por ello reclama ser analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos. Y una vez más esta condición es crucial tanto para comprender la práctica escolar vigente como para tratar de cambiarla.

GENERALIDADES

EL CURRÍCULUM PRESCRITO.

En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace relación a la escolaridad obligatoria. Actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros.

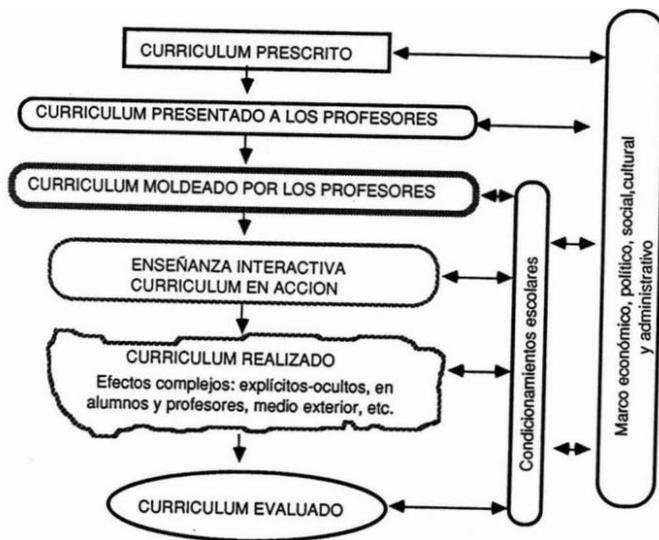


Fig. 4 : La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo

2. EL CURRÍCULUM PRESENTADO A LOS PROFESORES.

Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito. Realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del currículum prescrito. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto.

3. EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR LOS PROFESORES.

El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los currícula, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga. Sea a través de la prescripción administrativa o del currículum elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho, es un "traductor" que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza. O lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción.

Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo que organiza conjuntamente la enseñanza. La organización social del trabajo docente tendrá importantes consecuencias para la práctica.

4. EL CURRÍCULO EN ACCIÓN.

Es en la práctica real. Guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas. Que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica. Donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. La enseñanza interactiva -en términos de JACKSON- es la que filtra la obtención de unos resultados u otros a partir de cualquier propuesta curricular. Es el momento en el que el currículum se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza. Por encima de declaraciones. Propósitos. Dotación de medios. etc. La práctica desborda los propósitos del currículum. Dado el complejo tráfico de influencias. Interacciones, etc. que se producen en la misma.

5. EL CURRÍCULO REALIZADO.

Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: Cognoscitivo, afectivo social. Moral. etc.. Son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados "rendimientos" valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero, a su lado. Se dan otros muchos efectos que por falta de sensibilidad hacia los mismos y por dificultad para apreciarlos (pues muchos de ellos, además de complejos e indefinidos. son efectos a medio y largo plazo), quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del currículum se reflejan en aprendizajes de los alumnos; pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional. e incluso se proyectan en el entorno social, padres. etc.

6. EL CURRÍCULO EVALUADO.

Presiones exteriores de diverso tipo. Como pueden ser los controles para librar acreditaciones y títulos, cultura, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores. Llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum. Quizá coherentes. Quizá incongruentes con

los propósitos manifiestos del que prescribió el currículum. Del que lo elaboró para los profesores. O con los objetivos del mismo profesor. El currículum evaluado, en tanto mantenga una constancia en resaltar determinados componentes sobre otros, acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos. A través del currículum evaluado se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. Los aprendizajes escolares adquieren para el alumno desde los primeros momentos de su escolaridad la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados. El control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación. y acaba por configurar toda una mentalidad que se proyecta incluso en los niveles de escolaridad obligatoria y en prácticas educativas que no tienen una función selectiva ni jerarquizadora.

Puede comprobarse que en cada uno de esos niveles se generan actuaciones, problemas a investigar, etc., que con el tiempo suelen determinar tradiciones que pervivirán como comportamientos autónomos. Inmersos en ellas se dificulta la visión íntegra del proceso de transformación y concreción curricular, más cuando reciben atención como capítulos desconectados en el pensamiento y en la investigación pedagógica. Procederemos a analizar las prácticas que se originan en cada una de estas fases o esferas de transformación, porque todas ellas son elementos intervinientes en la práctica pedagógica, aunque los ámbitos en los que se decide cada una de ellas sea exterior a la institución escolar. Si la educación refleja procesos sociales y culturales exteriores, si los sirve o los remodela en alguna medida, la práctica curricular es un buen ejemplo de ese principio general.

MULTIPLES PERSPECTIVAS.

CURRICULUM PRESCRIPTO Y CURRICULUM REAL.

Una distinción muy frecuente en el lenguaje de los docentes y en la bibliografía es aquella que habla de currículum prescripto y de currículum real (los primeros dos tipos mencionados precedentemente). El currículum prescripto, oficial o escrito, como algunas de sus denominaciones lo indican, alude al currículum como diseño curricular que se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno provincial. Se trata del marco

curricular o de la normativa curricular oficial. Es el documento curricular que llega a las escuelas y que estipula qué hay que enseñar.

Gimeno Sacristán define al curriculum oficial de la siguiente manera:

“[...] En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace en relación a la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros [...]. Gimeno Sacristán, 1995, p.123.

Como contrapartida, podemos hablar del curriculum real o vivido, aquel que se genera en la interacción entre docentes y alumnos en el marco del curriculum prescripto. Este tipo de curriculum hace referencia a aquello que sucede en el aula como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas relaciones entre curriculum prescripto y curriculum real son muy complejas pero al mismo tiempo sustanciales al momento de analizar las prácticas de enseñanza. Volveremos a ellas desde diferentes teóricos del campo curricular, pero específicamente es Stenhouse⁷ quien las pone en primer plano para entender el curriculum y para construir una alternativa a la perspectiva técnica. Stenhouse plantea que el gran problema del curriculum radica en las relaciones o en el hiato que se presenta entre el curriculum prescripto y el curriculum real, o en palabras más cercanas a las utilizadas por el autor, entre nuestras intenciones y las tentativas para hacerlas realidad.

CURRICULUM NULO.

“[...] Se trata de un tipo de curriculum que se define por ser “aquello que no se enseña en la escuela”. “Hacemos notar que la definición de CN depende estrechamente de la concepción de curriculum utilizada; asimismo que un determinado CN puede ser identificado solamente en relación a lo que se considera significativo en educación [...]” Flinders, Noddings y Thornton, 1986, p.1.

“[...] Siempre el CN contiene elementos del universo educacional que el observador percibe como faltantes y significativos [...] Es evidente [...] que el CN puede ser identificado solamente cuando se puede definir el universo curricular [...]” Flinders, Noddings y Thornton, op.cit., p.8..

Siguiendo el trabajo citado de Flinder, Noddings y Thornton, la expresión curriculum nulo o curriculum cero es utilizada inicialmente por Eisner para dar cuenta de aquellos contenidos que no integran el curriculum, es decir, que no forman parte de aquellos saberes que los estudiantes van a tener posibilidad de conocer en su paso por la escuela.

Según Eisner, el curriculum nulo estaría integrado por al menos tres dimensiones:

- 1- procesos intelectuales no lógicos y no verbales;
- 2- materias de estudio como leyes, sociología y antropología;
- 3- afectividad como valores, actitudes y emociones.

Si bien podemos pensar que este análisis no revierte actualidad en algunos de sus puntos, sí es interesante para analizar nuestros propios currícula y ver cuáles son las dimensiones que hoy forman parte del curriculum nulo. Por otro lado, un aspecto que mencionan Flinders, Noddings y Thornton y que consideramos relevante al momento de aludir al curriculum nulo, refiere a la presencia de un marco conceptual-referencial que nos permite configurar un determinado curriculum nulo. Es decir, para poder dar cuenta de aquellos saberes que no integran una determinada propuesta formativa, aquellos conocimientos que no han sido seleccionados para integrar un curriculum en particular, tenemos que tener un conocimiento del universo cultural y desde allí visualizar qué elementos culturales integran el curriculum y cuáles no.

CURRICULUM OCULTO.

Se llama currículum oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. Según las circunstancias y las personas en contacto con los estudiantes dichos contenidos pueden o no, ser "enseñados" con intención expresa. Cualquier entorno, incluso actividades sociales y recreacionales tradicionales, pueden brindar aprendizajes no buscados ya que el aprendizaje se vincula no

solo a las escuelas sino también a las experiencias por las que pasa una persona (sean estas escolares o no).

CURRICULUM PRESENTADO A LOS PROFESORES.

“[...] Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del curriculum prescripto, realizando una interpretación de este. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del curriculum prescripto. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto [...]”. Gimeno Sacristán, op.cit., p.124.

EL CURRICULUM EN ACCIÓN.

“[...] Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concretan las tareas académicas que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. La enseñanza interactiva –en términos de JACKSON– es la que filtra la obtención de unos resultados u otros a partir de cualquier propuesta curricular. Es el momento en que el curriculum se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. La práctica desborda los propósitos del curriculum, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma [...]”. Gimeno Sacristán, op.cit., p.125. La cursiva figura en la edición consultada.

CURRICULUM REALIZADO.

“[...] Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo-social, moral, etc. [...] son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados “rendimientos” valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero, a su lado, se dan otros muchos efectos que por falta de sensibilidad hacia los mismos y por dificultad para apreciarlos (pues muchos de ellos, además

de complejos e indefinidos, son efectos a medio y largo plazo), quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del curriculum se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc. [...]”²². Gimeno Sacristán, op.cit., p.125. La cursiva figura en la edición consultada.

CURRICULUM MOSAICO.

A partir del trabajo de Feldman, podemos identificar dos sentidos importantes que adquiere el curriculum mosaico. Por un lado, el curriculum mosaico podría asociarse a cualquier diseño curricular cuyo análisis despeje la existencia de componentes, concepciones o lineamientos pertenecientes a uno o a varios curricula previos. Un curriculum vigente, entonces, asume la forma de mosaicos previos que se adicionan en una nueva configuración.

CURRICULUM EN ESPIRAL.

“El currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo”²⁸. Encontramos en un trabajo de Camilloni una explicación del curriculum en espiral como una superación de otros dos tipos: el curriculum lineal y el curriculum concéntrico.

“[...] Este es un currículo que ya no adopta una presentación lineal y que se denomina concéntrico. Un ejemplo sencillo se puede encontrar en la forma en que aprendimos la historia Argentina a través de las efemérides. En 1er. grado veíamos la Revolución de Mayo, en 2º grado veíamos más detalles y en 3er. grado aún más detalles. En los grados siguientes también la historia Argentina era en buena medida enseñada en forma concéntrica. El currículo concéntrico apunta a repetir los conceptos fundamentales y a ir ampliando la profundidad con la que se ven. La secuencia concéntrica tiene los defectos que todos conocemos: la saturación que produce es muy grande, es muy aburrido y realmente no promueve que se aprenda más por la vía de esta repetición constante. Los dos, tanto la secuencia lineal como el currículo de programación concéntrica, tienen defectos y alguna virtud. Por esta razón se emplea una tercera forma que intenta ser una combinación de las virtudes de los otros dos. En el primer momento se enseña esa visión más general de la

estructura conceptual y teórica de la disciplina, en el segundo período se retoman esos conceptos fundamentales, pero se agregan campos nuevos mostrando cómo esos conceptos fundamentales se aplican a los nuevos problemas o temas, y cada vez se van aplicando los conceptos fundamentales que se enriquecen por medio del trabajo con mayor profundidad empleándolos en el estudio de nuevos campos. Esto es lo que suele denominarse currículo en espiral. El currículo en espiral es el que se considera, en general, la mejor forma de diseñar una secuencia, porque si bien va retomando conceptos fundamentales los va reconstruyendo, va agregando nuevos campos de aplicación, nuevos problemas y esto reúne tanto algunas de las ventajas que tiene la secuencia lineal, como las que tiene la secuencia concéntrica evitando sus desventajas [...]”. Camilloni, 2001, p.38.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

MAPA CONCEPTUAL

Elabora un mapa conceptual donde desarrolles el contenido de la información expuesta.

MAPA CONCEPUAL: El mapa conceptual representa una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, de inclusividad o importancia, y se conforma de: conceptos, proposiciones y palabras enlace. (Novak y Gowin, 1988). Criterios de evaluación:

Presentacion o portada	20%
Los conceptos: regularidad en los acontecimientos o en los objetos, de acuerdo a los temas de la antología.	
Palabras de enlace: que se utilizan para unir los conceptos y para indicar el tipo de relación que se establece entre ellos.	
Las proposiciones: dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica.	
La elipse u óvalo: los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. Pueden utilizarse también: rectángulos, cuadrados, círculos.	
Lineas conectoras o de union: utilizar para unir los conceptos y para acompañar las palabras de enlace.	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 3

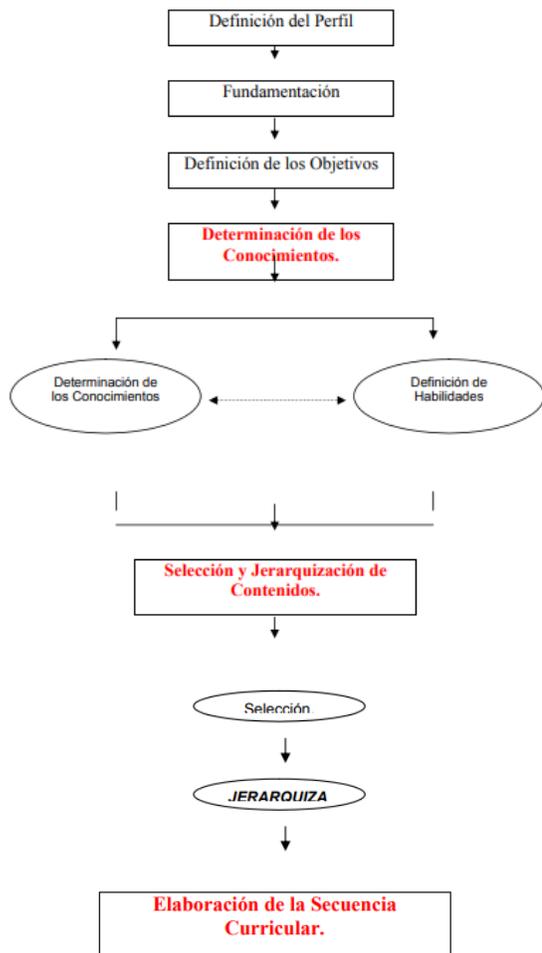
Estrategias para el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

3.1 El diseño y el desarrollo del currículum.

DISEÑO CURRICULAR En este proceso, han de considerarse las siguientes acciones:

- a. Definición del perfil profesional como elemento referencial y guía para la construcción del plan y programas de estudios.
- b. Fundamentación del nivel educativo o de la carrera.
- c. Definición de los objetivos del nivel educativo o de la carrera. 48
- d. Determinación de los conocimientos y habilidades específicos, que caractericen al nivel o a la profesión para lograr el perfil propuesto y para ser traducidos posteriormente en contenidos y temas que formarán parte de los diversos programas de estudio.
- e. Elección y jerarquización de los contenidos.
- f. Elaboración de la secuencia curricular, en la cual se definen detalles tales como la organización de los contenidos en sus dimensiones de verticalidad y horizontalidad, el número de cursos por periodo escolar, los cursos obligatorios y optativos, el número de cursos teóricos y prácticos con relación a las necesidades formativas de la misma profesión, los créditos, la seriación y los prerrequisitos.

2.1. Momentos del Diseño del Currículum



La descripción del diseño del currículum se iniciará con la **DETERMINACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES** específicos para la configuración de cada uno de los programas de estudio.

Los conocimientos: Los conocimientos constituyen todo el cúmulo de información suficiente y necesaria para el desarrollo profesional del egresado, es decir, se refiere a los aspectos de tipo conceptual que permitan atender un amplio espectro de áreas de aplicación y tipo de problemas con una orientación práctica, acorde a las necesidades del medio actual y emergente. Deben poseer, además, la flexibilidad suficiente que permita al futuro profesionalista adecuarse rápidamente al cambio continuo de su entorno y a la posible evolución de la profesión. En la determinación de los conocimientos es importante tener presente las características y necesidades de la práctica profesional del futuro egresado universitario.

La práctica profesional se define como el conjunto de actividades y quehaceres propios de un tipo particular de ocupación cuyos fundamentos son susceptibles de enseñanza teórica por estar científicamente sistematizados, que se ejerce con un alto grado de complejidad en determinado campo de la actividad humana y que constituye un trabajo de trascendencia social y económica. Para fines de la estructuración del currículum, se considera necesario tener presente el ejercicio de la práctica profesional porque ésta constituye el aspecto concreto del ejercicio de una profesión. Es recomendable que los conocimientos que han de conformar la estructura curricular cumplan con las siguientes características, que:

- permitan el entendimiento de los fenómenos propios de la profesión.
- sean prácticos y concretos.
- no sean demasiado especializados.
- brinden la oportunidad de aprender posteriormente, otros conocimientos más especializados que se desarrollen en el ejercicio profesional.
- contengan en sus ejemplos y aplicaciones, las innovaciones tecnológicas de vanguardia.
- sean útiles.

Las habilidades: Es necesario desarrollar en el estudiante capacidades, aptitudes o habilidades que le proporcionen la oportunidad de lograr un desempeño eficiente. Dentro de esas habilidades pueden contemplarse las siguientes:

- creatividad e iniciativa, proponiendo soluciones originales a los problemas que se le presenten.
- habilidad para el manejo de información y nuevas tecnologías.
- habilidad para aprender por sí mismo nuevos conocimientos.
- habilidad para interrelacionarse, para expresarse eficientemente de manera oral, escrita, gráficas, etcétera.
- habilidad de análisis y síntesis.
- habilidad para administrar el tiempo.

Estas habilidades deben estar íntimamente interrelacionadas al perfil del programa académico; para desarrollarse, es importante atender al proceso de enseñanza-aprendizaje procurando que el estudiante asuma un papel más comprometido y activo con su propio aprendizaje. Para alcanzar el desarrollo de las habilidades antes mencionadas deben definirse e incluirse materias orientadas específicamente para lograr este objetivo.

◆ Asignaturas curriculares del núcleo o área de formación básica, son las asignaturas que desde la perspectiva institucional desarrollarán habilidades particulares relativas al nivel o profesión, pueden ser comunes para todas las carreras, facultad o unidad académica.

◆ Asignaturas curriculares del núcleo o área de formación profesional.

◆ Asignaturas cocurriculares, son asignaturas que pueden ofrecerse como cursos remediales o de regularización para estudiantes cuyos resultados en el examen de ingreso no son suficientes.

La SELECCIÓN Y JERARQUIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Que han de conformar el cuerpo teórico y metodológico de los nuevos programas académicos han de darse sobre la base del conocimiento disciplinario de la misma, teniendo como referente las siguientes consideraciones:

Selección de los contenidos: La decisión sobre qué contenidos debe obtenerse de las disciplinas, debe estar fundamentada sobre tres aspectos que integran las disciplinas:

a) Definición y Función de las Disciplinas. Se entiende por disciplina al cuerpo organizado de conocimientos sobre un conjunto de cosas o acontecimientos (hechos, datos, observaciones, sensaciones y percepciones, que constituyen elementos básicos del conocimiento o el origen de donde éste se deriva), para el cual se formulan reglas básicas o definiciones que delimitan las fronteras de su dominio. Consta también de una estructura reconocida para organizar el cuerpo de conocimientos exclusivos de su área de estudio, para incorporar nuevos conocimientos a la disciplina y SI para reconocer el descubrimiento de conocimiento esencial para la extensión, refinamiento y validación de la disciplina. Además, una disciplina tiene su historia y tradición, que le conceden status como campo de investigación especializada y como cuerpo de conocimientos.

Las disciplinas, además, cumplen ciertas funciones, ya que permiten:

- Distinguir entre conocimiento y opinión; el primero es el resultado de una investigación sistemática; la segunda, se deriva de varias fuentes: tradiciones, experiencias personales, deseos proyectados, etcétera.
- Profundizar e interiorizar el conocimiento, ya que, por el dominio que abarcan y las reglas y métodos que siguen, conservan y desarrollan las formas de pensamiento que han demostrado ser fructíferas.
- Como consecuencia de lo anterior, contribuyen a economizar el tiempo de aprendizaje al determinar cómo contenido del plan de estudios, conocimientos y métodos ya comprobados y al propiciar que el estudiante empiece a estudiar, conforme a los últimos adelantos en la disciplina.

b) Esencia de la Información de las Disciplinas.

La enseñanza de la información acumulada por una disciplina plantea la duda de si debe impartirse absolutamente toda la información adquirida o si puede seleccionarse una parte y en ese caso, cuál. En este último sentido, es de reconocer que, puesto que las disciplinas tienen una estructura lógica y un ámbito definido, se deben seleccionar sus ideas representativas. Las ideas representativas constituyen lo que se denominan principios, ideas básicas o estructura de una disciplina; ideas que describen hechos de generalidad, hechos que una vez que han sido entendidos explicarán muchos fenómenos específicos; esto es, estructura significa aprender cómo están relacionadas las cosas.

c) Los Métodos de Investigación. Como elemento de valoración para seleccionar los contenidos generales de la estructura curricular y por ende del plan y programa de estudios, las disciplinas aportan además sus métodos de investigación, o sea, los métodos para adquirir y validar conocimientos que forman parte importante del curriculum, ya que en una época en la que el saber se modifica con una rapidez vertiginosa, el dominio de los métodos para adquirir conocimiento nuevo es fundamental. En las propuestas curriculares los contenidos son los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas, se distinguen tres tipos de contenidos que deberán estar presentes en los programas de estudio:

} CONTENIDOS DE TIPO CONCEPTUAL: presentan los conceptos, hechos y principios. Los conceptos son los objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún signo o símbolo (Ausubel, 52 1986). Los conceptos son regularidades percibidas en acontecimientos u objetos, también son conceptos los símbolos y signos compartidos socialmente que indican regularidades en los acontecimientos u objetos (Novak, 1988). Objeto, es cualquier cosa que exista y se pueda observar (perro, manzana, estrella...), acontecimiento, es cualquier cosa que suceda (como un trueno, un terremoto) o pueda provocarse (guerra). Se define el hecho como el criterio basado en la confianza en el método, de que los registros de los acontecimientos y objetos son válidos.

Si los conceptos que usamos son inadecuados o deficientes, nuestras indagaciones van a tropezar ya con dificultades. Si los registros son deficientes no tendremos hechos (registros válidos) con los que trabajar y no habrá transformación alguna que nos pueda llevar a la formación de afirmaciones válidas. Los principios son reglas que gobiernan la conexión entre impuestas externamente y normas interiores autoimpuestas de una forma libre y voluntaria.

Detrás de cada norma debe existir un valor, que la legitime y otorgue fuerza y fundamento. Un proceso de enseñanza- aprendizaje que se desenvuelva en un clima de valores positivos, donde se tome abiertamente conciencia de todos los actos y no dé cabida al curriculum oculto, generará personas auténticas. Jerarquización de los contenidos disciplinarios: Las ideas representativas o estructuras de las disciplinas y sus métodos propios de investigación deben ser seleccionados y especificados por los especialistas en la materia, en conjunción con especialistas en la profesión, de manera que se seleccionen para cada uno de los programas los contenidos teóricos y metodológicos indispensables, necesarios y complementarios.

Realizada esta actividad de selección de contenidos, es importante reconocer que estos adquieren un determinado grado de importancia entre sí, por lo cual se hace necesario jerarquizarlos de acuerdo a su intencionalidad, profundidad y relevancia en:

Indispensables, necesarios y complementarios.

} Contenidos Indispensables (aquellos que ineludiblemente deben estar presentes como parte del corpus imprescindible de una profesión).

} Contenidos Necesarios (aquellos sin los cuales no es posible el estudio o la aplicación de los contenidos indispensables).

} Contenidos Complementarios (aquellos que, aun siendo prescindibles, o sustituibles, enriquecen la formación profesional para actuar en un contexto determinado).

La jerarquización de los contenidos seleccionados para formar el cuerpo de conocimiento propio de la profesión, que habrá de ser enseñado a los estudiantes durante su tránsito por el nivel medio superior a la universidad, permite delimitar el grado de importancia de los contenidos. Para jerarquizar los contenidos seleccionados, las formulaciones de los siguientes cuestionamientos se constituyen en un apoyo para realizar el trabajo de delimitación:

- ¿Qué contenidos son pertinentes para el nivel educativo y cuales pueden/deben dejarse para los estudios de licenciatura, especializaciones o maestrías posteriores?
- ¿con qué frecuencia se aplica o aplicará directa o indirectamente el contenido dentro del plan de estudios y esto como ha de apoyar la práctica profesional y contribuirá a que el perfil definido sea factible de alcanzar?
- ¿Con qué frecuencia los problemas propios de la profesión pueden ser resueltos con el conocimiento y dominio de esos contenidos elegidos?
- ¿En qué medida los contenidos elegidos pueden ayudar al estudiante a adquirir nuevos conocimientos o capacidades más complejas?
- ¿Qué ventajas representan para el estudiante o sujeto en formación el estudio de esos contenidos?
- ¿Los contenidos elegidos desarrollarán o incrementarán en los estudiantes sus habilidades para tomar decisiones; favorecerán el establecimiento, organización e integración del trabajo interdisciplinario?

De esta manera, es posible delimitar la importancia de los contenidos y establecer su ubicación en la estructura curricular, de tal forma que éstos conformarán los “bloques de contenidos” que de manera lógica y secuencial harán posible la formación de los estudiantes en el marco de una práctica profesional y el perfil propio del nivel educativo o profesión.

3.2 Modelos de diseño curricular

Modelo por objetivos conductuales: Modelo de proceso:

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Un objetivo es un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante de modo tal que al observarlo se pueda reconocer el aprendizaje buscado.2. El diseño como conjunto de decisiones jerarquizadas.3. Fines, alumno, cultura, contenido, experiencias educativas seleccionadas y organizadas; evaluación.4. El papel del maestro es instrumental.5. Útil en el entrenamiento de destrezas o retención de información (datos).6. Denominaciones:
Objetivos terminales,
conductuales,
instruccionales,
Operacionales. | <ol style="list-style-type: none">1. Un objetivo describe una finalidad sin especificar la conducta que se espera que el alumno exhiba al término de su aprendizaje.2. El diseño como formulación de propósitos que se rehace en la acción y en la reflexión sobre ésta.3. Naturaleza del conocimiento; proceso de socialización en la escuela (c. oculto); proceso de aprendizaje (individual o grupal).4. El papel del maestro es de consultor.5. Útil en la comprensión de las relaciones de contenidos en un sector del conocimiento y de los modelos de pensamiento implícitos en ese sector.6. Denominaciones:
Objetivos de proceso,
eurísticos, expresivos; principios de procedimiento. |
|--|--|

Como hemos visto, un modelo de diseño es una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dicha representación sirva como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica. Un modelo de diseño depende del objeto sobre el cual se elabora, así que existen diversos modelos, más o menos prácticos, más o menos teóricos; por ejemplo, no es lo mismo trabajar en el marco de la física teórica que sobre la construcción de unidades habitacionales; por ello, los modelos de diseño para la enseñanza de la física y de la arquitectura difieren entre sí. ¿Por qué se elaboran modelos de diseño curricular? Los diseñadores experimentan una necesidad de contar con algún andamiaje intelectual para proceder a la tarea del diseño; una especie de construto previo (creado por el diseñador o adaptado de otro autor, escuela, teoría, etc.) donde incorporar todos aquellos aspectos considerados pertinentes desde la particular concepción del currículum que se posea; una especie de guía de sus reflexiones para la planeación. Cabe señalar que aunque parezca

paradójico a primera vista, dado el carácter orientador que se le confiere, la utilidad de un modelo de diseño no radica tanto en su naturaleza prescriptiva como en su carácter provocador: ¿Qué se espera que provoque? Esencialmente, la reflexión anticipada sobre la práctica de la enseñanza, pues sin esto, cualquier modelo de diseño está acabado aun antes de su desarrollo. Por otra parte, con la finalidad de incorporarlas, el diseño debe motivar un análisis de las variables del contexto, es decir, los diseñadores deben tener en cuenta donde se va a aplicar –en qué condiciones reales y/o potenciales-, a fin de atisbar el futuro a mediano plazo (en lo posible); en este punto, debemos mencionar que lo deseable es que aquéllos no se queden atrapados por dichas condiciones, sobre todo cuando sean restrictivas o difíciles.

El modelo de diseño debe también estimular de gran manera la reflexión sobre los conocimientos y modalidades de los contenidos por aprender y enseñar en un formato curricular, así como el tipo de organización curricular de dichos contenidos. Por último en mención, pero no en importancia, el modelo de diseño debe propiciar consideraciones sobre las características de los aprendices y del aprendizaje mismo.

En síntesis, la utilidad de un diseño reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quienes va dirigido. A fin que se visualice la diversidad de abordajes –dependiente de la concepción del currículum de su(s) autor(es)-, se expondrán a continuación algunos modelos de diseño existentes.

Estamos ante el modelo clásico basado en objetivos: el modelo por objetivos conductuales. La paternidad de este modelo se atribuye a Bobbit con la publicación de *The Curriculum* (1918) y de *How to make a curriculum* (1924). La preocupación por los resultados de la enseñanza impulsó la idea de establecer objetivos, es decir, como ya se ha visto, pensar la educación como un medio para obtener fines (ver capítulo I). Alrededor de 1949-1950 (en EUA), R. Tyler presenta las propuestas más completas dentro de este modelo. Coherente con su posición, Tyler define un objetivo como un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido. El intento del autor es elaborar una propuesta de diseño que presente un conjunto de decisiones jerarquizadas que vayan desde

la determinación de las necesidades a las que sirve la enseñanza hasta la realización práctica de ésta, es decir, formular un esquema universal para transitar de las intenciones a la práctica, para lo cual el autor aborda cuatro problemas:

1. La discusión en torno a los fines que desea alcanzar la escuela. Este debate se basa en el análisis de tres aspectos:

a) El alumno: sus necesidades, vida familiar, vida en comunidad y en la sociedad más amplia que opera como contexto, el mundo profesional, etc. También, por supuesto, toma en cuenta las normas aceptables de comportamiento de dicha sociedad y que de alguna manera determinan al sujeto. En este aspecto es interesante el comentario de Remedi (1988, pp. 144-145):

El reconocimiento del sujeto se hace desde la norma deseable. En este sentido es considerado en la falta, observar cual es la distancia del ser al deber ser. Tyler lo enfatiza del siguiente modo: “la observación de los educandos indica metas educativas solo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable”.

Es esta distancia entre el dato y la norma la que recibe el nombre de necesidad, es decir, lo que hay que hacer, agregar, y lo que en definitiva aparece como preocupación central del currículum. En este plazo la búsqueda continua es la del sujeto “en equilibrio”; cubriendo el desequilibrio que genera la necesidad con satisfacciones (físicas o sociales) que conduzcan a “conductas socialmente aceptables”.

b) La vida exterior a la escuela: herencia cultural, modalidades de la vida adulta en esa cultura, etcétera.

c) El contenido de las materias de estudio.

2. La selección de las experiencias educativas. Se opta por las experiencias educativas que con mayor probabilidad pueden llevar a la consecución de los fines.

3. La organización de las experiencias educativas. Las actividades y experiencias, para que sean eficaces y coherentes con el programa general, tienen que ordenarse en unidades,

cursos y programas. Para lograr esto es necesario, según el autor, otorgarles un orden a estos elementos.

4. La comprobación del logro de los objetivos propuestos. Se refiere a la evaluación de resultados, es decir, en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados. Los cuatro aspectos mencionados se establecen como pasos ordenados. Para Tyler, todos los aspectos dependen de la formulación clara de los objetivos; desde esta perspectiva, diseñar sería partir de la especificación de dichos objetivos. Al respecto, Pérez Gómez (1992, p. 259) señala: “El modelo tyleriano sirve como marco a aplicaciones y desarrollo exagerados por el conductismo, de acuerdo con las tendencias determinantes en la psicología que enlaza con los contenidos de la tecnología los procesos instructivos, como fue la experiencia de la enseñanza programada.”

Hilda Taba (1962, p. 26), quien ha realizado grandes contribuciones en el campo del currículum, también alude a un orden en la adopción de las decisiones y de la manera de tomarlas:

Este libro se basa en la suposición de que ese orden existe y de que, respetándolo, se obtendrá un currículum más conscientemente planeado o más dinámicamente concebido. Este orden podría ser:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección del contenido

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

El esquema de pensamiento que sostenía al modelo por objetivos se tambaleó en EUA dada la crisis que a nivel educativo supuso el lanzamiento del Sputnik por la URSS (1957). A partir de ese momento, en la realización del currículum se puso más énfasis en la estructura del

conocimiento, es decir, se le otorgó más valor de aprendizaje a las disciplinas académicas. Más adelante (1973), Tyler matizó su propuesta original, introduciendo cambios respecto al esquema demasiado formal de ese autor. Taba (1962, pp. 50-51) pretende discutir aspectos y alternativas que es preciso enfrentar a la hora de elaborar el currículum:

Pero, semántica a un lado, estas diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son argumentos ociosos o teóricos. Ellos tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de los programas educativos y, en especial, del currículum. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas; clarifican la controversia sobre las prácticas, como el estudio de los problemas contemporáneos o el de la historia antigua y universal. También brindan la base teórica para decidir sobre si la literatura clásica o la moderna deben predominar en el programa de lectura en la escuela secundaria. Asimismo, son importantes también respecto del problema total de la orientación y su función en el currículum, y de las cuestiones de individualización del contenido del currículum y los métodos de enseñanza.

Si se piensa que la función principal de la educación es transmitir las “verdades perennes”, no podemos menos que inclinarnos hacia un currículum y una enseñanza uniformes. Los esfuerzos por desarrollar la facultad de pensar serán diferentes según si se considera que la función principal de la educación es fomentar el pensamiento creativo y la solución de problemas o seguir las “racionales” del pensamiento establecidas por nuestra tradición clásica. Diferencias tales en estos conceptos determinan aquello que será considerado como “elemento esencial” o “superfluo” en la educación.

Como señala Stenhouse, Taba ofrece la mejor exposición de la relación existente de aquellos principios con el estudio de la educación y con la práctica del desarrollo de currículum. Dada la polémica que el modelo por objetivos conductuales ha suscitado en las últimas décadas, es preciso un análisis de éste a fin de ponderar sus puntos fuertes y débiles en función de: las finalidades educativas que se persiguen, las características institucionales, y la participación de los maestros dentro de la organización administrativo-académica del currículum.

Dicho análisis, que presentamos siguiendo a Stenhouse, nos permitirá ponderar algunos de los pros y contras del modelo: A veces los objetivos generales ofrecen un panorama claro,

mientras que los formulados con precisión expresan metas superficiales y poco significativas. Resulta antidemocrático planear de antemano cual ha de ser la conducta del alumno luego de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En ciertas áreas del conocimiento resulta poco pertinente formular objetivos que pueden traducirse en comportamientos medibles.

Al revisar el desarrollo de un curso, son muchas veces los resultados no anticipados los que se imponen como realmente genuinos; sin embargo, los objetivos fijados previamente pueden determinar que el maestro no preste atención a lo impredecible.

Las objeciones al modelo por objetivos, de las cuales solo hemos presentado algunas, le permiten a Stenhouse presentar su posición sobre las funciones de la escuela, es decir, sobre cuáles pueden ser las finalidades del aprendizaje que persigue la institución escolar. Este autor distingue cuatro finalidades: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción, y señala que el entrenamiento y la instrucción son finalidades educativas que pueden ser muy bien alcanzadas a través de un modelo por objetivos, y que las restantes (iniciación, inducción o educación) ameritan otro tipo de modelo. Stenhouse (1987, p. 124), hace un comentario que sintetiza de alguna manera su posición:

“La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes.”

Un balance final destaca tanto puntos fuertes como debilidades en el modelo por objetivos. Uno de los aspectos que le dan fuerza al modelo consiste en subrayar, respecto a algunos tipos de aprendizaje, que la claridad sobre los objetivos iniciales ayuda a mejorar la práctica; sin embargo, la sola clarificación de los fines no asegura el perfeccionamiento y calidad del desarrollo del currículum y de la práctica de la enseñanza, pues, entre otros, un requisito para elevar la calidad de la enseñanza es el análisis y la crítica del maestro sobre su propia práctica, a partir de lo cual establece criterios respecto a la misma; sin dicha reflexión, los objetivos más claros se opacan.

Otro punto fuerte con su contrapartida vulnerable es que el modelo por objetivos, por pretender una respuesta pragmática a los problemas de administración educativa, logra su cometido de funcionalidad al precio de homogeneizar los fines educativos de modo tal que ofrece el mismo diseño para todos los tipos de aprendizaje. No queremos terminar este

apartado sin señalar que el modelo por objetivos puede lograr buenos resultados en algunas áreas, por ejemplo, en el entrenamiento de distintos tipos de destrezas o retención de información centrada en datos.

El modelo de proceso es una respuesta al modelo por objetivos, puesto que pretende flexibilizar el diseño de aquel tomando en cuenta las determinaciones importantes de la naturaleza del conocimiento y del proceso de socialización en la escuela (currículum oculto), así como las características del proceso de aprendizaje de los alumnos (grupal o individual).

Desde este modelo se rechaza la idea de someter tanto los conocimientos de la cultura como las actividades de aprendizaje de los alumnos, a una especificación de resultados traducidos en objetivos comportamentales.

Al respecto dice Stenhouse (1987, p. 172): La forma pura de objetivos o modelo de ingeniería es la que consiste en probar un C. como si fuese un producto, con respecto a una especificación de objetivos para cuyo cumplimiento está diseñado. La del modelo de proceso es la evaluación de las implicaciones de una propuesta que posee un alto grado de flexibilidad, dentro de las limitaciones impuestas por un propósito definido en sentido amplio. Por lo mismo, la pregunta provocadora de este autor (p. 127) es:

La cuestión es la siguiente: ¿pueden quedar satisfactoriamente organizados el C. y la pedagogía mediante una lógica de medios fines ¿pueden resultar satisfechas las especificaciones del C. tal como las he planteado [...] sin utilizar el concepto de objetivos.

Las interrogantes del autor buscan hacer mella en nuestras creencias, pues el modelo de medios-fines nos ha acostumbrado a pensar que en el inicio de un diseño curricular están los objetivos como si estos fueran el techo y desde éste se comenzara a construir, hacia abajo, toda la estructura curricular de un plan de estudios. Por el contrario, “lo que esta” son otras cosas y solo se están utilizando los objetivos como una manera de representarlas. Una construcción del diseño como la anterior inmoviliza al conjunto tal como una fotografía y con ello corre el riesgo de pensar que los objetivos “son” el currículum (como forma) sin tener en cuenta todo lo que éste representa (como fondo). De acuerdo con lo anterior pensamos que los modelos que destacan los procesos curriculares son fundamentales para el ejercicio y

uso de la comprensión, por parte de maestros y alumnos, de la dinámica de las tareas de la enseñanza y del aprendizaje.

Existen posiciones con respecto al currículum que argumentan que, tanto en las áreas científica y humanística como en las artísticas, es posible seleccionar contenidos sin mencionar los resultados esperados. Se considera que hay contenidos con un valor intrínseco, es decir, un valor en sí, más allá de que “sirvan” para alcanzar un objetivo. Esto significa someter a crítica el modelo medio-fines (ver capítulo I) sobre el que se basa el modelo de diseño por objetivos; recordemos que la posición en éste es que los contenidos y actividades de aprendizaje son “medios” para alcanzar “fines”. Por el contrario, muchos estudiosos sostienen que los conocimientos valiosos para nuestra cultura aportan en sí mismos los fines a lograr, por lo que no se les puede considerar meros instrumentos. Para estos defensores del énfasis del contenido, “las disciplinas, es decir, los corpus organizados de conocimientos son los medios a través de los cuales se adquieren unos modelos de pensamiento; dicha adquisición solo es posible mediante una interacción directa del alumno con los mismos” (Coll, 1987, p. 58).

Ahora bien, estas ideas no pueden avanzar en la realidad si se incorpora al maestro como un mero ejecutor, en vez de como un profesional que toma decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje; de ahí que señaláramos que el docente puede, ser el punto débil de este modelo. Es un modelo que exige mucho del maestro, pero que, al mismo tiempo, le brinda un mayor desarrollo profesional, ambas cosas por la misma razón; en gran medida el docente realiza una tarea intelectual, tanto al diseñar como al desarrollar el currículum, tarea que requiere dominio del contenido, elaboración de juicios, comprensión, conocimientos didácticos, etcétera.

MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

Stenhouse es quien nos propone este modelo, en el que se busca comprometer aún más al profesorado. En dicho modelo, el desarrollo del currículum se constituye en una investigación de la cual emanan permanentemente propuestas de innovación, favoreciéndose así el diseño curricular. Presentar algunas características de un modelo de diseño centrado en la investigación ayudará a que el estudio del diseño del currículum visualice esta perspectiva

de abordaje del currículum. El diseñador es percibido como un investigador; por lo mismo; el currículum que se elabora es evaluado por su capacidad para hacer progresar el conocimiento del investigador en aquella área del saber donde se ha planeado. El currículum está pensando más en términos hipotéticos que en producto acabado; debe permitir más la exploración y comprobación que la aplicación como un producto terminado. De allí que el currículum debe ser experimental, como cualquier proyecto de investigación que plantea problemas, dificultades, reflexiones, revisiones, etcétera. El currículum se plantea desde una perspectiva evolutiva, como la investigación de problemas a solucionar, más que como un planteamiento de respuestas que nunca han sido estudiadas ni experimentadas. El currículum debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente. La participación del profesor es fundamental como base para el mejoramiento de la enseñanza. No es suficiente que los maestros seas estudiosos; ellos mismos deben estudiar su enseñanza.

3.3.2 El diseño del plan de estudios.

Se rescatan elementos valiosos estudiados por Hilda Taba, Tyler, Mager y Díaz Barriga para presentar una propuesta metodológica en la elaboración de los programas de estudio a partir de los siguientes criterios:

- Elaboración de objetivos en el programa de estudio empleando para ello determinadas bases referenciales.
- Énfasis en el alumno y el aprendizaje.
- El programa de estudio concebido como un plan para el aprendizaje.
- Relación entre el mapa curricular y el programa de estudio.

MOMENTOS BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS

1. Construcción de un marco referencial: debe estudiarse en el currículum el marco referencial para visualizar cómo se apoyan e integran los diferentes contenidos en función de ciertos objetivos, cómo se manifiestan las determinaciones históricas y sociales de la institución, cómo se conceptúa el proceso de aprendizaje, cómo y para qué de la evaluación y cuáles son las características de los alumnos y de cada grupo escolar.

2. Elaboración de un programa analítico: puede constar de cuatro partes:

- a) Presentación general que explique el significado del programa y las articulaciones con el currículum.
- b) La presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados de aprendizajes.
- c) La estructuración del contenido (unidades, bloques, etc.)
- d) Bibliografía mínima.

3. Interpretación metodológica como programa guía (planeación de unidad y de clase): el programa analítico lo presenta la institución a los docentes y alumnos, mientras que el programa guía es responsabilidad del docente y en él combina la propuesta institucional con sus propias experiencias. El programa guía parte del programa analítico y hace un puente entre el currículum y la didáctica (campo disciplinar y la teoría constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje), amolda los contenidos a una situación específica e incluye una propuesta metodológica que indica la forma de construir el contenido.

A partir del conjunto de contenidos seleccionados, se realiza la estructuración de contenidos que implica analizar las características de los contenidos, así como las relaciones epistemológicas que guardan entre sí y ayudan a determinar la ubicación de éstos, el espacio de ocupan, el nivel de profundidad y el peso académico que representan. Esta actividad lleva a dar articulación, secuenciación y disgregación al conjunto de contenidos, permitiendo tener cuidado de evitar tanto la reiteración innecesaria de contenidos, como la ausencia de algunos contenidos importantes que puedan no estar tomándose en cuenta.

Articulación: establece los puntos básicos de relación entre los contenidos, uniéndolos de manera significativa y dándoles una ubicación de unidades o bloques temáticos con una congruencia lógica. La articulación establece las 60 relaciones que se dan entre los contenidos y las factibles trayectorias didácticas que se puedan dar a éstas.

Secuenciación: establece un principio de orden y posibilita posteriormente la asignación de tiempos, señalando qué se debe aprender antes o después. Esta ordenación no es lineal necesariamente, pueden establecerse varias trayectorias las cuales estarán determinadas por las formas de enseñanza, las necesidades de los alumnos y los recursos con los que cuenta la institución.

Disgregación: consiste en la descomposición de los contenidos, hasta llegar a sus conceptos y categorías básicos (temas y subtemas) siempre tomando como referente obligado el perfil profesional, resultando de esto una estructura analítica en cada uno de los conjuntos temáticos. Por medio de esta disgregación se obtienen diversos niveles de organización de los contenidos seleccionados, desde sus grandes temas hasta sus componentes más elementales.

La instrumentación didáctica constituye el conjunto de acciones integradas para desarrollar cada uno de los contenidos del programa, está representada por las estrategias didácticas que llevan a enlazar los contenidos, los objetivos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las condiciones donde se desarrolla la práctica educativa. Para la elaboración de los elementos del programa de estudios se toman en cuenta los siguientes puntos:

- La experiencia académica de los profesores.
- Las características de los estudiantes.
- La estructura conceptual ya elaborada.
- El conocimiento de las condiciones materiales del plantel.
- El perfil de desempeño del estudiante y del profesor.
- La caracterización de las estrategias didácticas.

I. DATOS DE LA ASIGNATURA:

I.1 Nombre de la asignatura: se registra el nombre completo de la materia y/o asignatura.

I.2 Clave de la asignatura: son los datos alfanuméricos que corresponden al registro de la asignatura en control escolar, estos datos permitirán ubicar el Departamento o Área del que depende la asignatura, así como la complejidad de la misma y el nivel donde puede impartirse.

I.3 Semestre: se situará la asignatura dentro del curso del período escolar al que corresponde.

1.4 Número de créditos: de acuerdo a la ANUIES: “el crédito es la unidad de valor o puntuación de una asignatura que expresa cuantitativamente el trabajo académico efectuado por el estudiante en una hora de clase a la semana, durante un semestre”.

1.5 Modalidad de trabajo: se refiere a la clasificación que permite identificar la estrategia de aprendizaje dominante

2-Datos de elaboración:

2.1 Lugar y fecha de elaboración: registrar los datos correspondientes al lugar donde se elaboró el programa de la asignatura y la fecha en que se concluyó.

2.2 Participantes: registrar el o los nombres de los profesores que elaboraron el programa.

Justificación: Se describirán las razones por las que se propone el programa de estudios, así como la relevancia y pertinencia para su creación, se señalarán los problemas y necesidades que atenderá, enfatizando su relación con el plan de estudios.

Objetivos generales: Los objetivos deben expresar el elemento de formación del perfil del egresado que se pretende alcanzar respecto al programa de estudios.

Condiciones de operación.

Se refiere a las condiciones que optimizan el desarrollo del programa de estudios, implica un reconocimiento de las condiciones y limitaciones reales, sin renunciar a lo deseable. Por ello es de gran utilidad detallar las condiciones materiales y organizacionales que propician un desempeño y aprendizaje óptimo del objeto de estudio de una asignatura en particular. 7.1

Espacio: se debe enunciar o describir el tipo de espacio requerido en función de las actividades de aprendizaje que realizará el estudiante. 7.2 Mobiliario: cada actividad de aprendizaje requiere de mobiliario específico dependiendo de los contenidos, metodología y organización grupal (individual o colectiva). 7.3 Material educativo de uso frecuente: la adquisición y disponibilidad de los recursos didácticos de apoyo, requieren de planeación, ello hace indispensable que para cada asignatura se encuentren claramente especificados. 7.4

Población: se refiere al número de alumnos que deben integrar el grupo para que a partir de ello se establezca la forma de organización grupal.

Contenidos y tiempos estimados.

Se establecen los temas y subtemas que conforman la estructura conceptual del programa de estudios, deberán estar organizados y secuenciados.

Instrumentación didáctica: se refiere a la metodología didáctica institucional que contempla el abordaje que se realizará de los contenidos a partir de una didáctica general y una específica de la asignatura para desarrollar el programa de estudios.

Organización y estructuración curricular; esta etapa está constituida por la organización y estructuración curricular, con base en los rubros (conocimiento y habilidades terminales) que contienen el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesionista para que se logren los objetivos derivados de los rubros, se organizan en base a las áreas de conocimiento, temas y contenidos. Para después estructurar y organizar estas áreas de temas y contenidos en diferentes alternativas curriculares, en los que se encuentra plan lineal o por asignatura, el plan modular y el plan mixto. Por último se selecciona la organización curricular más adecuada para los elementos contemplados.

La metodología implica definir las estrategias didácticas (facilitación del proceso por parte del profesor) y las estrategias de aprendizaje (proceso en el cual el alumno asimila, comprende y aplica el aprendizaje).

La institución define la metodología didáctica que identificará el proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual se seleccionarán metodologías participativas y de investigación orientadas hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y creativo, por ejemplo: el aprendizaje colaborativo, el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y la elaboración de proyectos sociales. Las experiencias de aprendizaje se organizan a partir de las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y difusión y de vinculación) por lo tanto las estrategias y actividades se diseñarán de tal forma que sean:

- Congruentes y oportunas a los contenidos y a los conocimientos previos del alumno.
- Significativas y relevantes al contexto y formación del alumno.

- Orientadoras para que el alumno se involucre en un proceso de autorregulación.
- Integrales hacia el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas psicomotoras donde el alumno tenga un papel activo: investigue, explore, observe, busque información, organice, verifique, establezca conclusiones, plantee hipótesis, reflexione, interactúe, experimente, exponga, discuta, etc.
- Generadoras de actitudes para la cooperación, el diálogo, la argumentación, la tolerancia, la responsabilidad, la participación y el compromiso con su aprendizaje y formación profesional.

Estas experiencias de aprendizaje incorporarán actividades de investigación (documental, experimental y de campo), el uso de los sistemas computacionales (manejo de software, lenguajes de programación, diseño y simulación, etc.) la vinculación de los contenidos educativos con la realidad circundante (visitas a empresas, desarrollo de prácticas en la industria, comunicación con egresados, prácticas y conferencias con empresarios e industriales, trabajos profesionales básicos desarrollados por estudiantes de acuerdo a las necesidades específicas del sector productivo de la región, etc.) y desarrollo de la creatividad del estudiante mediante la solución de problemas acordes a su formación, en donde vincule la investigación y relacione lo que va aprendiendo, con las condiciones y requerimientos de su contexto social y productivo. Las estrategias de aprendizaje serán seleccionadas conforme a la estructura y esencia de los contenidos de tal forma que el estudiante adquiriera un aprendizaje significativo y hábitos de autoestudio. Algunas de las estrategias de aprendizaje a emplear pueden ser:

- Mapas mentales y conceptuales.
- Organizadores previos: cuadros sinópticos.
- Técnicas de subrayado y localización de ideas principales (comprensión lectora).
- Planteamiento de preguntas.
- Elaboración de resúmenes.
- Toma de notas.

- Técnicas y recursos para memorizar.
- Desarrollar técnicas para sintetizar información.
- Aprender a consultar libros y buscar información. •Ejercicios de comprensión como comentarios de lecturas.
- Aprender a argumentar y debatir.
- Aprender a observar e interpretar: lecturas, gráficos, tablas, mapas, signos y cuadros.

La relación profesor-alumno en el proceso de aprendizaje se fundamentará en el papel del guía/facilitador y en la cooperación del alumno. Por lo que el esquema del proceso centrado en el aprendizaje permite visualizar las dimensiones de la interacción durante el desarrollo del programa de estudios. El profesor colabora en forma individual, colectiva y colegiada en la interacción con las áreas de la institución, desempeña funciones de docencia, investigación, extensión, orientación, asesoría y tutoría. El alumno se vincula con los sectores productivo y comunitario para complementar su formación y recibe apoyo para su desarrollo personal y gestión de sus talentos encaminado a incrementar su desempeño.

3.3.2 El diseño de la práctica.

El diseño de la práctica docente es una de las actividades más importantes dentro de las competencias del profesorado. El docente es el responsable de lo que pasa dentro de su aula así que debe elaborar un buen método de aprendizaje.

Para planificar adecuadamente una intervención educativa son muchos los aspectos que deben tenerse en cuenta. Con el tiempo el profesorado se va haciendo experto en el diseño de intervenciones educativas, va adquiriendo una gran habilidad para realizar con rapidez este trabajo concentrándose solamente en los aspectos específicos de cada intervención, ya que los aspectos más generales los tiene siempre presentes.

Uno de los factores que puede asegurar el éxito de la intervención educativa es la planificación previa de la actuación docente, disponer de un buen plan básico de acción, llevar bien pensadas las actividades de aprendizaje que se van a proponer a los estudiantes y tener a punto los recursos educativos que se van a utilizar.

Para empezar a planificar el proceso de enseñanza, se debería determinar que es lo que se va a enseñar. Para ello se seleccionarán objetivos y bloques de contenidos de enseñanza/aprendizaje. El uso de recursos educativos adecuados casi siempre aumentará la potencialidad formativa de las intervenciones pedagógicas. En este sentido, las TIC pueden contribuir a la realización de buenas prácticas.

Una vez determinado qué se va a enseñar, se debería decidir cómo se va a enseñar. Cuáles van a ser las orientaciones metodológicas generales y específicas de cada área.

Por último, deberíamos distribuir los contenidos y objetivos a lo largo del curso. Los contenidos no se pueden dar de una vez, sería necesario establecer unos tiempos, marcar unos plazos intermedios y establecer ciclos.

A partir de una explicación clara y determinante de los objetivos y la metodología, se realizará un desarrollo flexible de la intervención educativa con los alumnos, adecuando la estrategia didáctica a las circunstancias oportunas y a las incidencias que puedan producirse.

Un punto a tener en cuenta durante este proceso es la participación de los estudiantes en lo que han aprendido, así podemos apreciar debilidades que hemos podido pasar por alto y de este modo aplicarlas como mejora.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

CUADRO SINÓPTICO

Elabora un cuadro sinóptico donde desarrolles la información expuesta de manera lógica y coherente.

Los cuadros sinópticos son representaciones gráficas de la información y de sus relaciones. Con ellos puedes realizar la clasificación y síntesis de datos. Los cuadros sinópticos establecen una relación entre dos conjuntos de datos, del lado izquierdo de la forma llamada “llave”, se ponen datos generales, del lado derecho datos particulares o específicos, englobados o abarcados por los primeros. Criterios de evaluación:

Presentacion o portada	20%
Lectura e interpretacion del material para el buen uso de los conceptos.	
Buen uso de sistema de llaves, filas y columnas que de una fácil lectura y comprensión.	
Jerarquia segun la importancia de los conceptos.	
Entregar y subir formato en PDF	

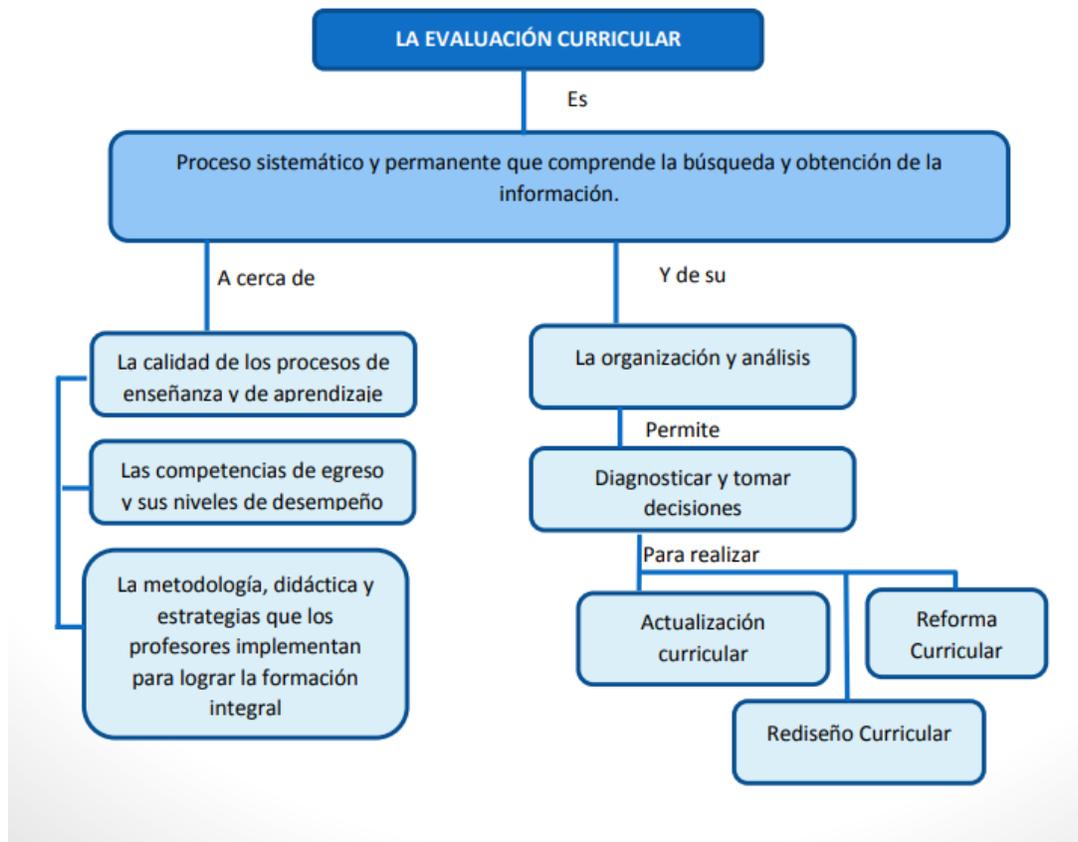
Unidad 4

La evaluación del curriculum.

4.1 Modelos de evaluación para el diseño curricular.

¿Qué es la Evaluación Curricular?

Es el proceso dinámico, sistemático y continuo que permite valorar la pertinencia del plan de estudios con el contexto sus necesidades, problemas y tendencias, así como los diferentes componentes de la realidad institucional; su punto de partida debe estar centrado en la convicción que al evaluar el currículo se abren las oportunidades para mejorar. Debe estar fundamentada en la objetividad y la confiabilidad de quienes realizan la evaluación con la intención de mantener un alto grado de validez, relevancia, alcance y pertinencia. A continuación, se presenta el concepto gráficamente con el objeto de mejorar su comprensión:



¿Cuáles son las razones para realizar la evaluación del currículo?

- Determinar la pertinencia de conservar, actualizar, modificar el plan de estudios con relación al contexto.
- Evaluar la pertinencia de elementos del currículo de acuerdo con los resultados obtenidos y la vigencia de los mismos en el contexto de actuación de programa académico.

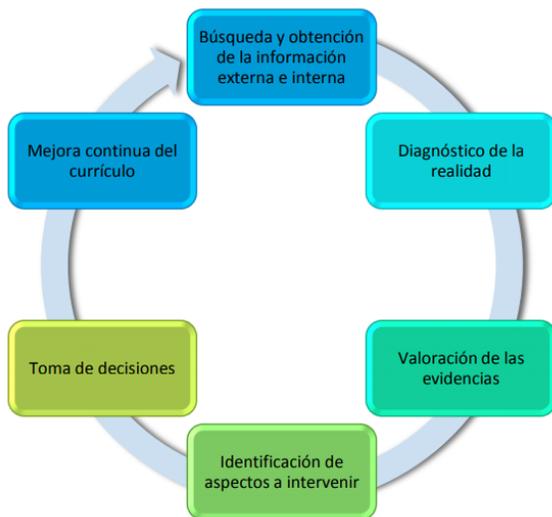
¿Quién es el responsable de la evaluación del currículo?

La evaluación curricular puede ser realizada por varios actores, de acuerdo a la naturaleza del programa académico:

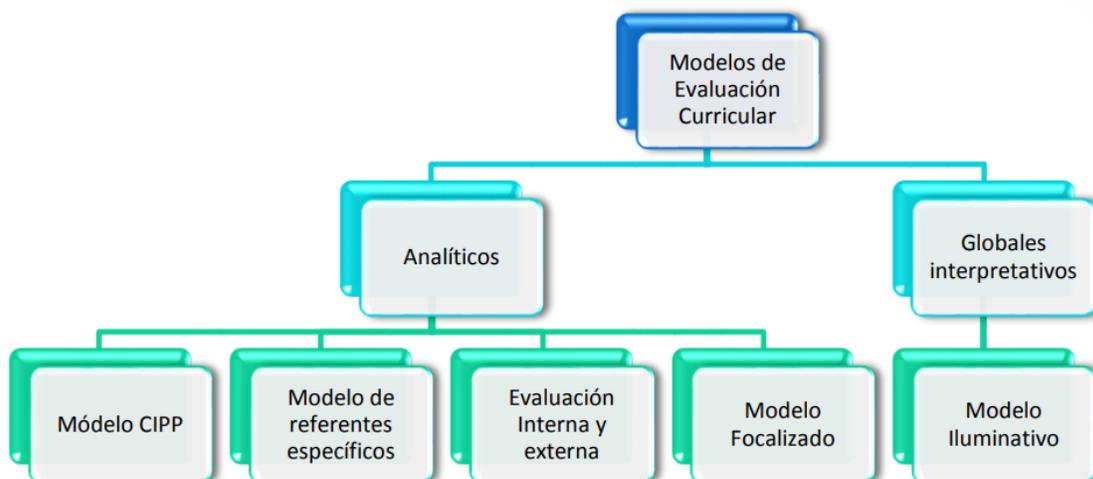
- Director del Programa: Como principal responsables y autoridad en el programa académico.
- Comité curricular: instancia que tiene la responsabilidad directa en asuntos de currículo, entre sus funciones se encuentran la valoración permanente de planes de curso, plan de estudios, y demás actividades académicas que influyan de forma directa en el

resultado del plan de estudios. • Equipo de profesores designados: Son dos o más profesores designados por la dirección del programa académico para realizar la evaluación del currículo y sus resultados deben ser sometidos a discusión y aprobación por el comité curricular. • Experto externo: persona contratada por la institución para realizar la revisión de la pertinencia del plan de estudios.

¿Cómo se realiza la evaluación del currículo?



En cuanto a la evaluación curricular hay varios métodos utilizados como lo son:



- El modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto), permite delimitar, definir, obtener información útil para valorar y ponderar decisiones alternativas; estas decisiones pueden ser tomadas para planear, estructurar, e implementar o rediseñar currículos en los programas académicos.
- El modelo de referentes específicos permite identificar los elementos que deben evaluarse, calcular la necesidad y la pertinencia de la información que debe obtenerse, asegurar la participación de los actores interesados.
- El modelo de Evaluación focalizada, permite identificar y organizar a las personas que toman las decisiones y a los usuarios que esperan la información y por medio de preguntas realizar la evaluación para luego tomar decisiones.
- El modelo Iluminativa representa una evaluación de enfoque cultural, sociológico en donde no hay preocupación por el análisis de los componentes, no hay una explicación de los fenómenos, sino una interpretación de la información.
- El modelo de Evaluación Interna y Externa, consiste en la evaluación metodológica de aspectos internos (estructura curricular, rendimiento académico, implementación del currículo, entre otros) y los aspectos externos (impacto de los egresados, necesidades, problemas y tendencias del contexto, entre otros).

La utilización del modelo de Evaluación Interna y Externa brinda información de gran valor para la toma de decisiones, porque una vez se desarrolla la matriz de evaluación se procede a tomar decisiones como:

- Actualizar los planes de cursos
- Actualizar el plan de estudios
- Rediseñar el plan de estudios
- Reformar el plan de estudios

EVALUACIÓN INTERNA

Es la evaluación enfocada, principalmente, en la determinación del impacto del logro académico de los estudiantes y los factores asociados a éste, incluyendo la labor e interacción del profesor, también se analiza la estructura interna y la organización del plan de estudios y su forma en que se desarrolla. Se propone la siguiente tabla:

ASPECTO A EVALUAR	ACCIÓN
DOFA del programa	FORTALEZAS Y DEBILIDADES Análisis realizado por los estudiantes y profesores del programa.
Propuesta pedagógica	Se parte del análisis de la propuesta pedagógica en el programa: <ul style="list-style-type: none"> • Principios • Relevancia • Aporte al desarrollo del programa

	Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem
Análisis del PEP	Análisis de la pertinencia, vigencia del Proyecto Educativo del Programa y sus necesidades de actualización del mismo.
Análisis de la pertinencia del perfil profesional con egresados	<p>Análisis de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos, técnicas y procedimientos que caracterizan a la práctica profesional. • Fortalezas de los egresados <ul style="list-style-type: none"> ○ Principales aciertos de la formación ○ En que se destaca el egresado ○ Que saben hacer bien los egresados • Debilidades de los egresados <ul style="list-style-type: none"> ○ Principales carencias formativas e informativas ○ Que se debe evitar ○ Que se debe corregir. <p>Con base en lo anterior se revisa la pertinencia del perfil de egreso.</p>
Análisis del perfil de egreso (profesores y directivos del programa)	<p>Se analiza el perfil de egreso con relación a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ruta de acción para el logro del perfil de egreso. • El aporte del desarrollo de las competencias y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. • La integración de los campos de conocimiento en el perfil. <p>Se concluye sobre la pertinencia del plan de estudios con el perfil de egreso.</p>
Análisis de las competencias	<p>Se revisan las competencias de egreso con relación a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación de las competencias de los egresados con el campo socio-profesional. • La relación entre el concepto y la aplicación en la vida real. • La integración de los conocimientos, habilidades, actitudes.

Plan de estudios (líneas generales)	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas del saber que nutren al programa • Análisis lógico – pedagógico de los cursos /módulos que componen el plan de estudios. • Verificación de la pertinencia del plan de estudios con los resultados de la evaluación externa. • Contraste de los ejes del perfil de egreso y el plan de estudios. • Análisis de la Operacionalización del currículo. <p>Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem</p>
Plan de estudios (cursos /módulos)	<p>Análisis de los cursos o módulos que integran el plan de estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de cursos “cuello de botella” • Jerarquía e importancia de los cursos o módulos • Importancia real de los contenidos curriculares
Plan de estudios (desde la Integración Curricular)	<p>Se debe analizar la forma como se desarrolla la integración curricular (proyectos integradores).</p> <p>Análisis de los productos obtenidos por medio del desarrollo de la integración curricular (proyectos integradores) y su impacto en el proceso formativo.</p> <p>Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem</p>
Vigencia	<p>Se realiza un análisis histórico de la vigencia del plan de estudios, resultado de la última evaluación curricular y sus aportes al mejoramiento del mismo.</p> <p>Es importante analizar la vigencia de los elementos curriculares con base en la información obtenida de los estudiantes, profesores, los avances del área de conocimiento, y demás cambios del contexto.</p> <p>Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem</p>
Desempeño académico	<p>Análisis del desempeño académico de los estudiantes en los siguientes aspectos:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Número de estudiantes que reprobaban cursos /módulos. • Número de estudiantes desertores • Total de estudiantes titulados • Análisis de los promedios académicos • Análisis etnográficos y demográficos: (edad, sexo, nivel socioeconómico, ocupación, residencia, etnias, etc) <p>Se concluye sobre el análisis realizado</p>

Desempeño Profesoral:	<p>Los profesores se deben analizar en cuanto a la información obtenida del proceso “Evaldocente”.</p> <p>Análisis de los tipos de interacciones que existen entre los profesores y estudiantes que propenda por mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem</p>
Estudio de Recursos	<p>El currículo debe ser analizado desde la disponibilidad de recursos (humanos, tecnológicos, materiales existentes) y la viabilidad para lograr las metas propuestas con los recursos con los que cuenta el programa.</p> <p>Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem</p>

EVALUACIÓN EXTERNA

Permite valorar los logros a nivel general del currículo, centrándose en lo obtenido o lo logrado. El énfasis principal es el desempeño o el impacto del egresado en el campo laboral, es decir, si fue posible lograr el desarrollo del perfil profesional, además de la verificación de las condiciones del contexto desde los problemas, necesidades y tendencias.

ASPECTO A EVALUAR	ACCIÓN
DOFA del programa	<p>OPORTUNIDADES Y AMENAZAS:</p> <p>Análisis realizado con los egresados y los empleadores</p>
Análisis del contexto	<ul style="list-style-type: none"> Entorno Educativo (Regional, nacional y mundial)

	<ul style="list-style-type: none"> Análisis DOFA de principales programas competidores en el mercado. Análisis del mercado laboral Identificar los problemas del currículo, así como los factores que determinan su éxito o su fracaso. <p>Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem</p>
--	--

<p>Análisis socio-profesional</p>	<p>Se indaga acerca del entorno social y profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de las prácticas profesionales • Descripción de los campos de acción de la profesión • Profesiones con las que comparte su ejercicio • Pertinencia social de la profesión y sus prácticas • Análisis del mercado ocupacional: demanda laboral, subempleo, desempleo del egresado. • Análisis de los alcances y limitaciones de la incidencia de la labor profesional del egresado en relación con las diferentes áreas, sectores y actividades propuestas, tanto a corto como a mediano plazo. <p>Con base en lo anterior se establece la conclusión sobre las posibilidades reales de formación en este campo: Retos y oportunidades.</p>
--	--

<p>Internacionalización</p>	<p>Análisis de los aspectos relacionados con la internacionalización del currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ventajas del nivel de dominio de una segunda lengua con que se graduó el egresado. • Aprovechamiento por parte de los estudiantes y egresados de los convenios de doble titulación. • Aprovechamiento por parte de los estudiantes y egresados de los convenios con entidades extranjeras. • Análisis de la operatividad de los aspectos académicos – institucionales e interinstitucionales. <p>Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem</p>
------------------------------------	---

Interdependencia	Análisis de los procesos formativos que se desarrollan en otros departamentos de la institución y su pertinencia con el programa. Concluir con relación a los hallazgos de desarrollo del ítem
-------------------------	---

ACCIONES A TOMAR

Una vez realizado el análisis de las conclusiones, los comités curriculares del programa junto con la Dirección del mismo deben determinar la necesidad de:

- No realizar ningún ajuste al currículo
- Actualizar los planes de cursos: Consiste en actualizar los syllabus o planes de clase, en cuanto a nuevas temáticas, énfasis y desarrollos del área de conocimiento.
- Rediseñar el plan de estudios: Es la actividad que permite
 - Actualizar los planes de curso
 - Mover cursos entre el plan de estudios justificando la necesidad de los mismos.
 - Ampliación de la oferta de cursos electivos.
 - No afecta el nombre del programa, ni su número total de créditos.

Reformar el plan de estudios: Es la actividad que permite

- Crear nuevos cursos
- Modificar cursos existentes
- Eliminar cursos

Los anteriores deben contar con su debida justificación

- Creación de nuevas líneas o componentes a formar.
- Actualizar el nuevo plan de estudio a los nuevos problemas, necesidades
- tendencias del contexto.
- Modifica y actualiza perfil de egreso.

MODELO EBC

Educación Basada en Competencias (EBC)

Es un modelo educativo centrado en el estudiante, se enfoca en el desarrollo de competencias en los estudiantes y en la demostración de su dominio. El resultado de aprendizaje es lo central y el tiempo para lograrlo es variable.

IMPLICACIONES CURRICULARES.

Revisión de los propósitos de formación, significa evaluar la relevancia del currículo y replantear la organización de los contenidos de los planes de estudio. Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS.

Es necesario un cambio a enfoques centrados en el estudiante y en el proceso de aprendizaje que involucren a los estudiantes en la construcción activa del conocimiento. En donde alumno y profesor trabajan juntos para evaluar y lograr un aprendizaje significativo

IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN.

Implica un cambio radical en el sistema educativo, implica esencialmente pasar de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, no se evalúa solo el resultado sino todo el proceso de aprendizaje.

La propuesta de la Evaluación Basada en el Currículo (EBC) o Evaluación Curricular (EC) provino de diferentes autores implicados en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje, como superación de las concepciones anteriores muy vinculadas a una evaluación dependiente de los tests psicoeducativos (Blankenship, 1985; Blankenship y Lilly, 1981; Deno, 1985; Gickling, 1981; Gickling y Thompson, 1985; Howell y Morehead, 1987; Idol-Maestas, 1983; Salvia y Hughes, 1990; Tucker, 1985). La EC representa un número diverso de prácticas evaluativas, ya que no es un método en el sentido habitual del término. La EC es un sistema para relacionar la evaluación y la instrucción, y ello es posible con diferentes enfoques o métodos de enseñanza del contenido curricular. Independientemente

del método, la EC es un sistema para mantener los niveles de instrucción individual a fin de producir éxito (Hargis, 1987). Como consecuencia de ello, la EC es también un sistema de individualizar la instrucción de manera que se empareje la dificultad de enseñanza de los materiales con el individuo.

Los modelos de EC propuestos en la literatura profesional comparten como atributo común que la evaluación se base precisamente en aquello que ha sido enseñado al alumno dentro del currículo. Sin embargo, existen importantes diferencias teóricas y prácticas acerca de cómo las evaluaciones deben ser conducidas, habiéndose usado diferentes nombres para identificar los distintos modelos (Blankenship, 1985; Deno, 1985; Gickling, 1981; Howell y Morehead, 1987; Shinn y Rosenfield, 1989; Shinn, Tindal, y Stein, 1988). Los investigadores y los profesionales necesitan conocer y diferenciar los modelos de EBC utilizados. Esta discriminación es crucial porque las ventajas o desventajas de un modelo no pueden ser generalizadas a los otros.

1.2 EBC PARA EL DISEÑO DE LA INSTRUCCIÓN (EBC-DI)

Este modelo fue propuesto por Gickling y otros autores (Gickling y Havertape, 1981; Gickling, Shane y Croskery, 1989; Gickling y Thompson, 1985; Hargis, 1987) con el propósito fundamental de planificar la instrucción. La EBC-DI es un sistema de determinar las necesidades de instrucción del alumno evaluando su ejecución continua en el contenido académico del aula. Además, se pretende proporcionar la instrucción de la manera más eficaz y eficiente posible para responder a las necesidades mostradas por el alumno (Gickling, Shane y Croskery, 1989). La evaluación, de acuerdo con estos planteamientos, debe estar presente en todas las actividades educativas, proporcionando la información concreta a analizar para adaptar el currículo al alumno. El modelo pretende proporcionar información suficiente para tomar decisiones adecuadas sobre la ubicación del alumno en las actividades de instrucción. El principio básico es que "las condiciones óptimas de aprendizaje son aquellas en que las tareas instructivas contienen un apropiado margen de desafío pero están suficientemente ligadas al nivel de habilidades de entrada del alumno para asegurar que tienen un alto grado de éxito" (Shinn, Rosenfield y Knutson, 1989, p. 304). La clave estará en controlar la proporción entre lo conocido -aquello que el estudiante responde correctamente- y lo

desconocido -aquello en que el estudiante responde incorrectamente o duda- (Gickling y Thompson, 1985).

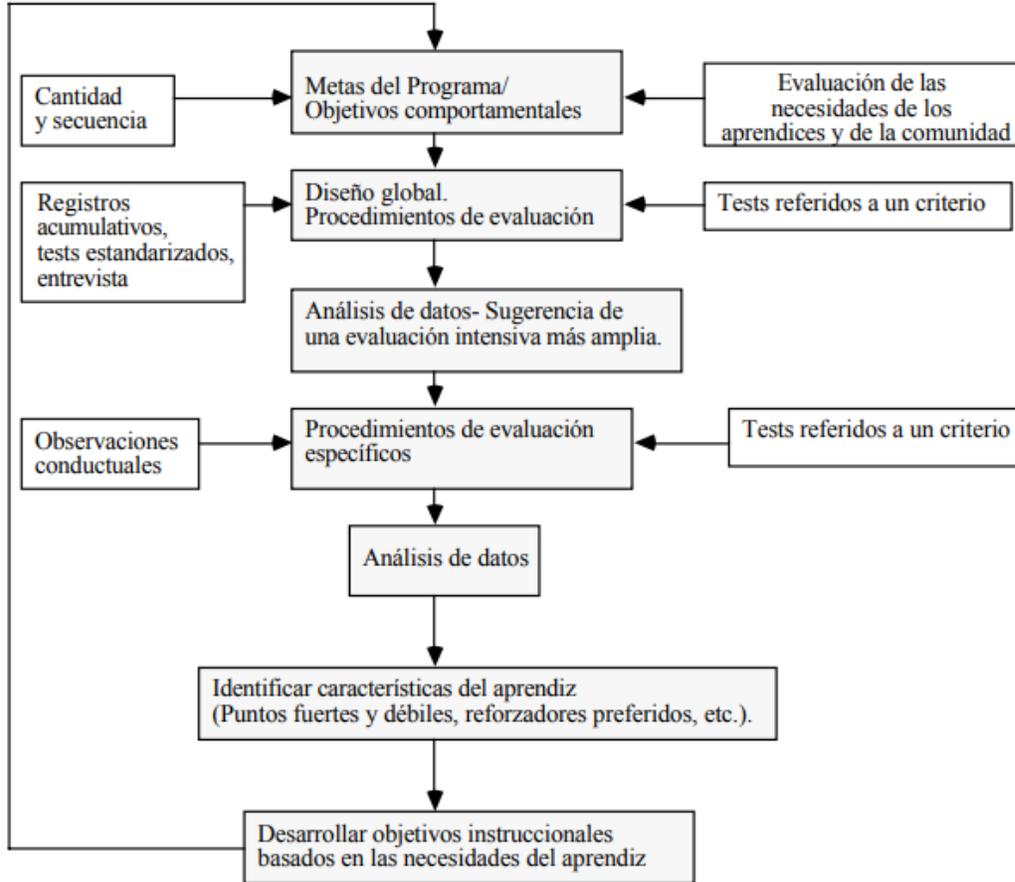
De esta manera, se espera que los alumnos puedan dominar con éxito la extensión y secuencia del currículo del aula. La EBC-DI plantea, al igual que la mayor parte de los modelos de EC, que el alumno genere un tipo de respuesta "productiva" (por ejemplo, leer en alto, escribir palabras dictadas, etc.). Las respuestas de producción tienen como ventaja, respecto a las respuestas de selección, que: a) facilitan la observación del proceso utilizado por los estudiantes para responder correcta o incorrectamente; b) los tests son construidos en poco tiempo, aunque suelen necesitar más tiempo para corregir, y son menos fiables; y c) permiten a los alumnos dar respuestas nuevas o creativas a los problemas.

1.3 EBC REFERIDA A CRITERIOS (EBC-RC)

La EBC-RC es el enfoque representado por la definición de Blankenship (1985) que vimos en el capítulo anterior: "la práctica de obtener medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículo usado en el aula" (Blankenship, 1985, p. 234). Su principal propósito es, también, la planificación de la instrucción. Lo más destacable es el uso de medidas directas y frecuentes del rendimiento, y la organización secuencial de los objetivos. Cada objetivo instructivo se traslada a un test de rendimiento que representa el área de contenido tratado. Las puntuaciones obtenidas reflejan el dominio o no del objetivo.

Marston (1989) describe este modelo de EBC-RC como un enfoque de "tests referidos a criterio construidos por el maestro". Una propuesta de evaluación basada en los objetivos del aula correspondiente a este enfoque es la realizada por Langione (1990), que se presenta en la Figura 5.1.

Figura 5.1 Evaluación basada en objetivos. Adaptado de Langione (1990).



La EBC-RC utiliza respuestas de "selección" (por ejemplo, hacer un círculo o tachar la respuesta correcta) en mayor medida que respuestas productivas. Las respuestas de tipo selectivo tienen como ventajas su facilidad para ser puntuadas y rapidez en la ejecución, con altos índices de fiabilidad. Las desventajas de las respuestas de selección son que requieren habilidades de construcción de tests más sofisticadas, y que el tiempo dedicado a preparar el test puede ser muy largo. Los formatos de los tests o pruebas utilizados en este modelo varían mucho dependiendo del objetivo instructivo que se esté enseñando. De todos modos, la tendencia general es utilizar tests contruidos por el profesor sin instrucciones estandarizadas.

La longitud de los tests también depende del contenido y del tipo de items (de selección o de producción) así como del propósito de la administración del test. Si el propósito es obtener datos de evaluación de las habilidades del alumno previamente a la instrucción para saber las

habilidades prerrequisito y los posibles objetivos terminales, la evaluación será probablemente prolongada. Dada la característica de ser pruebas informales las construidas desde este modelo, la fiabilidad y validez suele ser muy baja o nula en las medidas propuestas. Únicamente la validez de contenido es el criterio técnico posible a utilizar.

MEDIDA BASADA EN EL CURRÍCULO (MBC)

Este enfoque es el descrito en la definición de Deno (1987, p. 41): "cualquier conjunto de procedimientos de medida que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución de un alumno en el currículo local como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción". El énfasis se hace en los procedimientos utilizados y en la modificación de los programas educativos puestos en marcha.

De todos los enfoques de EC desarrollados, la MBC es el más diferente de todos. En lugar de dirigirse a decidir el nivel instructivo y contenido curricular a enseñar, se utiliza para evaluar los efectos de esas decisiones de planificación. Su propósito es tomar decisiones sobre el progreso del alumno. Deno (1985, 1987) pone en duda que cualquier dato diagnóstico sirva para planificar programas eficaces. Por ello, todos los programas de intervención necesitan ser evaluados continua y frecuentemente. Cada programa individual de instrucción es tratado como una hipótesis evaluable en el sentido de valorar si funciona.

La MBC es un conjunto de procedimientos de medida específicos y estandarizados que puede usarse para cuantificar la ejecución del alumno en lectura, escritura, y matemáticas. Comenzó con un extenso programa de investigación en el Instituto de Discapacidades de Aprendizaje de la Universidad de Minnesota bajo la dirección de S.L. Deno y P. Mirkin. La investigación inicial se trasladó eficazmente a la práctica, demostrando su eficacia repetidamente en diversas áreas curriculares (Germann y Tindal, 1985; Marston y Magnusson, 1985; Shinn, 1988; Tindal, 1988).

El modelo de Deno se basa en tres asunciones (Shinn, Nolet y Knutson, 1990): 1) Un problema es definido como cualquier discrepancia entre lo que se espera y lo que ocurre. En el ámbito académico un problema ocurre cuando un alumno no rinde al nivel esperado. Deno (1989) plantea que las dificultades o deficiencias son situacionales y no un "problema interno" del alumno; 2) Existe un subconjunto de alumnos cuyas discrepancias entre lo que se

espera y lo que se consigue son tan significativas que puede no ser recomendable para ellos rendir en la educación general excepto si los programas son modificados. Sigue siendo un juicio de valor determinar cuándo la discrepancia es tan severa que requiere servicios especiales; y 3) La solución eficaz de los problemas requiere que los responsables de ello "generen muchos planes de acción posibles antes de intentar la solución del problema" (Deno, 1989, p. 11).

En la actualidad no tenemos la tecnología evaluativa suficientemente desarrollada para decir con certeza qué programa de instrucción funcionará con cada alumno. Por este motivo, necesitamos tratar todas las intervenciones como hipótesis evaluables de manera formativa. Aquellas intervenciones que son validadas se mantienen, y aquellas que no son validadas se descartan o modifican.

VALORACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULO (VBC)

Al igual que los modelos anteriores, la valoración basada en el currículo pretende aportar información útil sobre el contenido de la enseñanza, pues los resultados de aprendizaje de los alumnos mejoran cuando la evaluación y la instrucción se alinean junto al currículo. Howell y Morehead (1987, p. 74) exponen que la VBC está basada en el principio de "evalúa [test] lo que tú enseñas y enseña lo que tú evalúas [test]". Por tanto, se hace corresponder directamente la enseñanza y la evaluación como aspectos indisolubles del proceso de aprendizaje escolar. La VBC se centra en las habilidades básicas (lectura, escritura, matemáticas), pero también se ha utilizado para las áreas de habilidades sociales, lenguaje oral, e incluso las estrategias de aprendizaje.

La VBC puede conceptualizarse como un modelo de evaluación de Análisis de Tareas que presta gran importancia a los errores del alumno. Análisis de Tareas porque en la VBC las tareas curriculares consisten en "habilidades subcomponentes que los alumnos deben aprender para realizar con éxito una tarea" (Shinn, Rosenfield y Knutson, 1989, p. 309). Por medio del análisis de tareas, los subcomponentes esenciales de una tarea se determinan y se evalúa la ejecución del alumno en esos subcomponentes. Analizando los errores cometidos por el estudiante, se identifican las habilidades componentes que no están presentes en el repertorio del alumno, y se incluyen en el plan de intervención (Howell, 1986).

Howell y Morehead (1987) describen un proceso básico de cuatro fases independientemente del área de contenido para desarrollar una evaluación curricular:

1) Encontrar hechos (evaluación a nivel de encuesta): el propósito es obtener información sobre el nivel general de ejecución académica del alumno. Esta fase puede incluir la utilización de test de rendimiento referidos a la norma, test informales hechos por el profesor, observaciones directas, y tareas escolares.

2) Desarrollar causas asumidas (hipotetizar): el análisis de los errores cometidos durante la fase anterior permite plantear hipótesis explicativas de las causas del rendimiento inadecuado del alumno.

3) Observación/evaluación (evaluación a nivel específico): las hipótesis formadas en la primera fase se evalúan con una evaluación específica de nivel o sondeo. Los tests específicos se desarrollan a partir de los objetivos instructivos a corto plazo del currículo.

4) Toma de decisiones (interpretación): la ejecución del alumno en el sondeo se compara con las explicaciones del fallo generadas en la segunda fase. Si la hipótesis fue correcta, la tarea curricular se incluirá como un objetivo instruccional para el alumno. Si la hipótesis fue incorrecta, el ciclo de las fases 1 a 3 se repite hasta identificar las causas del fracaso para realizar la tarea.

CARACTERÍSTICAS COMUNES A LOS MODELOS

Como hemos podido ver en el apartado anterior existen modos distintos de desarrollar la evaluación curricular que hacen hincapié en distintos aspectos del proceso evaluativo. Sin embargo, se pueden extraer algunas características comunes a la mayor parte de los modelos o submodelos existentes (Frisby, 1987):

a) la evaluación del alumno se realiza sobre los materiales instructivos del aula; b) las pruebas o test utilizados son de corta duración; c) se aplican medidas repetidas y frecuentes sobre el contenido curricular; y d) se grafican los datos para permitir comprobar el progreso del alumno.

El contenido curricular a evaluar, y el enfoque psicológico o pedagógico particular sobre la enseñanza de ese contenido, también influyen el desarrollo de la EBC. Pero, independientemente del modelo, del contenido, y del enfoque, existen una serie de preguntas que constituyen el paradigma básico en el centro de la EBC, y que siempre deben hacerse en la toma de decisiones sobre la instrucción (Rosenfield y Kuralt, 1990):

1. ¿Qué comprensión esencial quiere el maestro que desarrolle el alumno en la tarea o actividad instructiva? ¿Qué conceptos, estrategias, habilidades, procedimientos, o conocimiento quiere el profesor que adquiera y desarrolle el alumno? La EBC comienza con una clara comprensión del alcance y secuencia del currículo con el cual la ejecución del alumno ha de ser evaluada.

2. ¿Qué discrepancia existe, si hay alguna, entre los resultados que el profesor ha anticipado y aquellos que el alumno ha conseguido? Después de definir las metas, el rendimiento del alumno respecto a ellas es evaluado, preferiblemente con los materiales del currículo, para determinar la correspondencia instructiva.

3. ¿Si existe un desequilibrio instructivo, qué competencias previas (estrategias, habilidades, conceptos, conocimiento) necesita el alumno conseguir? ¿Cuál de ellas tiene? ¿Cuál le faltan? La evaluación procede a describir las estrategias, habilidades, conceptos y conocimientos específicos que se requieren.

4. Al comenzar la instrucción, ¿cada tarea o experiencia se corresponde con las habilidades de entrada del alumno y sus necesidades de aprendizaje? El control es continuo y regularmente hecho a través del proceso instructivo: el progreso es evaluado, graficado, y utilizado para tomar decisiones sobre la instrucción a intervalos regulares. 5. ¿Se presenta la instrucción de modo que el alumno aprende tan eficazmente cómo es posible? ¿Se utiliza al máximo el tiempo instructivo? La ejecución es controlada para evaluar si el estudiante está comprometido en el proceso de aprendizaje.

Los modelos de Evaluación Basada en el Currículo expuestos en el apartado anterior de este capítulo (EBC-DI, EBC-RC, MBC, VBC) se diferencian en algunos aspectos importantes que se presentan resumidos en el Cuadro 5.1.

Cuadro 5.1 Características de los modelos de EBC (Marston, 1989).

Características comparativas	EBC-DI (Gickling)	MBC (Deno)	EBC-RC (Idol/Blankeship)	VBC (Howell)
Relaciones entre la Evaluación y la Toma de Decisiones	Planificación de la Instrucción	Control de los Progresos del Alumno	Planificación de la Instrucción	Planificación de la Instrucción
Evidencia de su utilidad para tomar otras decisiones	Control indirecto de los progresos del alumno por Tiempo de Aprendizaje Académico	<i>Screening</i> , elegibilidad, Evaluación del Programa	No	No
Duración en la planificación de la instrucción	Continua. La mayor parte de la evaluación <i>precede</i> a la instrucción inicial	Continua. La mayor parte de la evaluación es <i>después</i> de la instrucción inicial	Pre-tests y tests de dominio. La mayor parte de la evaluación <i>precede</i> a la instrucción inicial	Continua. La mayor parte de la evaluación <i>precede</i> a la instrucción inicial
Tipo de respuesta del alumno	Producción	Producción	Varias	Varias
Enfoque sobre el material para supervisar el progreso	A corto plazo	A largo plazo	A corto plazo	A corto plazo
Formato de los Tests	De corta duración	De corta duración	Variados	Variados
Datos sobre la adecuación técnica	Validez de Contenido, Validez de Constructo.	Fiabilidad, Validez referida a un criterio, Validez de Constructo.	Validez de Contenido.	Validez de Contenido.

La comparación entre los modelos se hace sobre las siguientes características: la relación existente entre la evaluación y la toma de decisiones, la utilidad para tomar otras decisiones, la duración y el momento en que se produce la evaluación, el tipo de respuesta del alumno, los formatos de los test, y la adecuación técnica de los datos.

La relación existente entre la evaluación y la toma de decisiones es en todos los modelos para planificar la instrucción, con la excepción del modelo de MBC que pretende supervisar el progreso del estudiante por medio de la evaluación. Por este motivo, en aquellos modelos la mayor parte de la evaluación se desarrolla antes de comenzar la instrucción, mientras que en la MBC la evaluación tiene lugar principalmente después de la instrucción inicial. Algunos de los modelos cuentan con evidencia experimental sobre su utilidad para tomar otro tipo de decisiones: el modelo EBC-DI se utiliza para controlar indirectamente el progreso académico por medio del tiempo dedicado al aprendizaje académico; el modelo CBM también puede ser utilizado para el despistaje o filtrado de alumnos, la elegibilidad para un tipo u otro de emplazamiento, y la evaluación del programa. Los tipos de respuesta de producción son los

utilizados en los modelos EBC-DI y MBC, mientras que la VBC y la EBC-RC utilizan respuestas diversas, destacando las de selección.

El progreso del alumno se supervisa en todos los casos a corto plazo, excepto en la MBC que se hace a largo plazo. Esto se debe a la consideración de cada programa como una hipótesis evaluable que requiere confirmación o negación tras un periodo de tiempo de aplicación. Respecto a las garantías científicas de los datos desde un punto de vista psicométrico, encontramos que la validez de contenido es el criterio esencial en los modelos de diseño de la instrucción (EBC-DI), referido a criterios (EBC-RC), y de valoración basada en el currículo (VBC). Además, la validez de constructo está también presente en la EBC-DI y la MBC. Esta última, por sus especiales características, también permite abordar la fiabilidad y la validez referida a un criterio.

MODELOS INTEGRADORES

3.1 Modelo de Salvia y Hughes Salvia y Hughes (1990), en el libro *Evaluación Basada en el Currículo*. Evaluar lo que es enseñado, presentan un enfoque integrador producto de influencias diversas: análisis conductual aplicado, análisis curricular, evaluación basada en el currículo, aprendizaje de dominio, enseñanza de precisión, y teoría de la construcción de test. Los autores hacen referencia directa en el título del libro a la correspondencia directa entre enseñar y evaluar ("Testing what is taught"), que se puede considerar como una consigna identificadora de muchos de los defensores de la EBC. El modelo de Salvia y Hughes es genérico, pudiendo aplicarse en diferentes situaciones y de maneras distintas.

Los autores parten de considerar que la evaluación educativa ha de tener siete características para prestar información precisa en los procesos de toma de decisiones educativas respecto a los alumnos:

- a) Corresponder al currículo: primero hay que determinar el currículo, y luego evaluar el rendimiento del alumno.
- b) Medición directa de la ejecución del alumno: siempre que se pueda debe haber medición directa (competencia social, lectura oral). Cuando no se puede medir directamente, por ser

competencias asociadas con procesos internos (lectura comprensiva), se deben minimizar las inferencias.

c) Evaluación del progreso en objetivos específicos y en metas más generales.

d) Administración frecuente: evaluaciones repetidas hasta demostrar dominio del aprendizaje por el alumno, así como retest del mantenimiento del mismo.

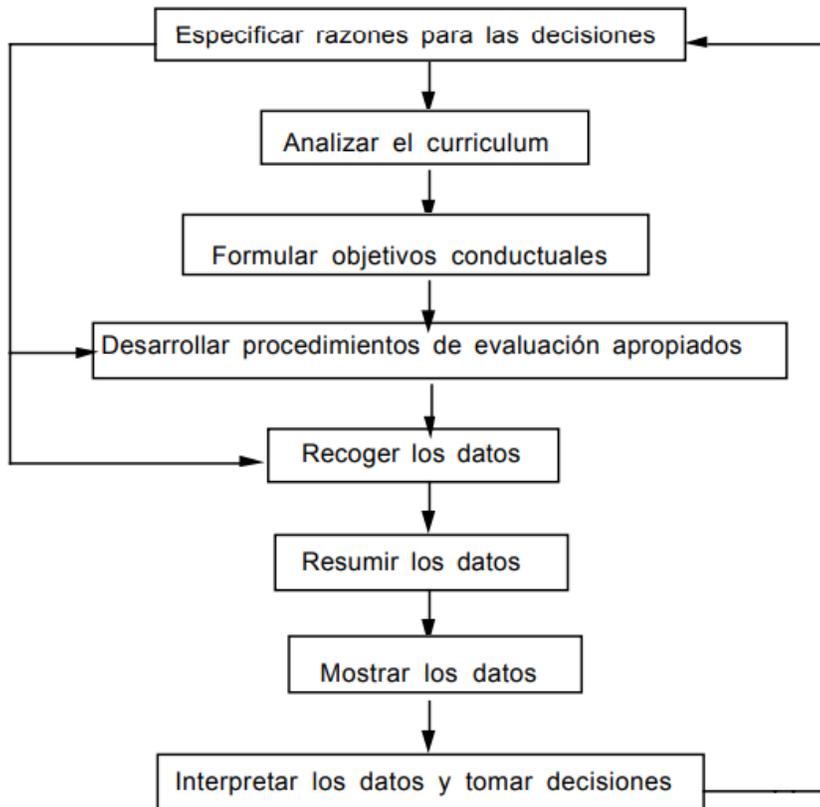
Los materiales deben ser susceptibles de tal repetición. e) Aportación de inferencias válidas sobre la modificación de la instrucción.

f) Fiabilidad: que permita generalizar de un conjunto de material a otros, de un observador a otros, y de un momento o tiempo a otro.

g) Sensibilidad a pequeños cambios, pero importantes en la ejecución del alumno.

Estas siete capacidades pueden ser integradas en un modelo sistemático para la evaluación educativa, pero es preciso añadir información sobre el rendimiento del alumno para responder a la variedad de preguntas que propician en primer lugar la evaluación. Partiendo de estos planteamientos, Salvia y Hughes (1990) proponen un modelo interactivo de ocho pasos, en el cual las decisiones en cada paso afectan a los restantes. A su vez, el modelo es dinámico porque las decisiones tomadas en cada paso pueden ser modificadas por decisiones tomadas en otros pasos, y también según vaya desarrollándose la enseñanza y la evaluación. En la Figura 5.2 se exponen los pasos de este modelo que describimos a continuación.

Figura 5.2 Modelo para la Evaluación Basada en el Currículo (Salvia y Hughes, 1990).



Los profesores no deben evaluar simplemente porque hay que evaluar sino en función de una razón determinada, o en palabras de Fernández-Ballesteros (1983) en función de unos objetivos. Por este motivo, el primer paso propuesto por Salvia y Hughes (1990) es especificar las razones para la evaluación. Las razones u objetivos de la evaluación deben concretarse porque cada tipo de datos puede y ha de ser usado para propósitos distintos. Desde el punto de vista de la planificación de la enseñanza, los datos procedentes de la evaluación basada en el currículo pueden ser usados para decidir qué enseñar, cómo enseñar, y dónde enseñar. Los datos deben darnos pautas para formular los objetivos educativos, ubicar los alumnos en el currículo, y supervisar su progreso. Asimismo, los datos de evaluación pueden utilizarse para alterar los métodos educativos utilizados. Para ello, se ha de partir de la ejecución del alumno en los contenidos curriculares, de su éxito o fracaso. Por otro lado, la evaluación puede servir para tomar decisiones respecto a prestar servicios de apoyo educativo complementarios al aula, clasificación del alumno, o ubicación escolar.

El análisis del contenido curricular que debe aprender el alumno es necesario para determinar qué será o ha sido enseñado al alumno. Usualmente el análisis del currículo lleva consigo analizar los niveles y componentes del mismo. Hablar de niveles significa hablar, tanto desde el punto de vista cognitivo (conocimiento, comprensión, aplicación,) como conductual (adquisición, generalización, mantenimiento...), de la extensión de dominio del material. Y hablar de componentes se refiere a las partes del currículo, que pueden ser infinitas.

El tercer paso, íntimamente ligado al anterior, consiste en la formulación de objetivos conductuales. Se refiere a la descripción de lo que los estudiantes harán para demostrar que han aprendido un componente curricular concreto.

El siguiente paso es el desarrollo de procedimientos adecuados de evaluación. El profesor debe decidir cuándo y de qué manera será medido el aprendizaje y la ejecución del alumno, y desarrollar un instrumento apropiado de evaluación. Los instrumentos pueden ser diversos (test, pruebas, observaciones sistemáticas) así como las situaciones (estructuradas o no estructuradas). La forma definitiva de evaluar dependerá de las consideraciones siguientes: a) el propósito de la evaluación; b) el criterio utilizado para medir la ejecución; c) el uso de medidas directas (las más recomendables) o indirectas; y d) las características del alumno (por ejemplo, si tiene discapacidades sensoriales o motoras, pobreza de lenguaje, atención lábil).

Los cuatro pasos restantes del modelo de Salvia y Hughes hacen referencia a recoger, resumir, mostrar e interpretar los datos. Todo ello dirigido a la toma de decisiones pertinente que se había establecido en el primer paso. La toma de datos debe caracterizarse por ser rigurosa y sistemática. Además, como los datos se utilizan para realizar comparaciones (con los de otros alumnos o con los del mismo alumno en distintos momentos) o analizar frente a un criterio (porcentaje de respuestas, tiempo de consecución,), conviene que la recogida de datos esté estandarizada. Para poder utilizar los datos obtenidos, el profesor debe convertir los datos brutos en alguna medida de la ejecución (número correcto, porcentaje correcto, número de respuestas por minuto,) y almacenarlos de manera ordenada para su análisis.

Las tablas y los gráficos son los procedimientos utilizados generalmente para mostrar los datos: "La exhibición gráfica de la ejecución del alumno se recomienda altamente para tomar decisiones acerca del progreso de un alumno individual hacia una meta instructiva" (Salvia y Hughes, 1990, p. 22). La importancia de la graficación de la ejecución y del feedback visual al alumno para mejorar el aprendizaje está fuera de toda duda, siendo una característica destacada de muchos programas con éxito en los ambientes educativos. Desafortunadamente, en nuestro sistema educativo no es corriente el uso de procedimientos visuales para analizar los datos.

La interpretación de los datos y toma de decisiones con la que finaliza todo el proceso debe comenzar por verificar si los datos recogidos son apropiados para tomar la decisión pretendida. Si no fueran adecuados, se deberán tomar nuevos datos y reconsiderar el proceso seguido. Los datos suelen ser interpretados en términos del criterio establecido para tomar las decisiones. La toma de decisiones lleva al profesor de nuevo a alguno de los pasos anteriores del modelo: especificación de nuevas razones para la evaluación, revisar el análisis del currículo, revisar el plan de recogida de datos, u otros.

En los últimos años, otros autores destacados de la EBC (Blankenship, 1985; Deno y Fuchs, 1988; Salend, 1990) han propuesto directrices integradoras para su desarrollo que guardan cierta semejanza con las propuestas de Salvia y Hughes expuestas aquí. Esas directrices son:

- 1) Identificar las áreas de contenido a evaluar
- 2) Definir las tareas escolares que constituirán la evaluación, y la duración de la muestra
- 3) Determinar si se va a utilizar ejecución o medida del progreso
- 4) Preparar y organizar los materiales necesarios
- 5) Administrar la EBC
- 6) Decidir con qué frecuencia la EBC se readministrará
- 7) Graficar la ejecución del alumno

8) Analizar los resultados para determinar el progreso del alumno en términos de habilidades dominadas y no dominadas

9) Comparar la eficacia de diferentes estrategias instructivas.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades web escolar	20%
3	Actividades Áulicas	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

Bibliografía básica y complementaria:

- MARTHA CASARINI RATTO, TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR, TRILLAS, 2011
- MARTHA CASARINI RATTO, TEORIA Y DISEÑO CURRICULAR, TRILLAS, 2006
- ANNABELLE NELSON, TECNICAS DE DISEÑO CURRICULAR, LIMUSA SA DE CV EDITORIAL, 2010.
- JORGE LUIS MEZA MORALES, DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR, RED TERCER MILENIO, 2012
http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Diseno_y_desarrollo_curricular.pdf
- VANESSA GUZMÁN PAZ, TEORÍA CURRICULAR, RED TERCER MILENIO, 2012
http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf

- MARTHA CASARINI RATTO, TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR, TRILLAS, 1999
- <https://www.redalyc.org/html/551/55124841002/>
- http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf
- http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf
- http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf
- http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Diseno_d_Proyect_Curric/Unidad%201/El_curriculum_como_concurrencia_de_practicass.pdf
- http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf
- <http://postgrado.una.edu.ve/curricular/paginas/casarinicap3.pdf>
- https://www.udes.edu.co/images/programas/Desarrollo_academico/Documento_Marco_Para_la_Evaluacion_del_Curriculo.pdf