



# Mi Universidad

LIBRO

*Propuestas curriculares.*

*Licenciatura en Ciencias de la educación .*

*Noveno Cuatrimestre*

*Mayo - Agosto*

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### **Antecedentes históricos**

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 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 18 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 nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol 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, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Visión.

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las 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.

“Mi Universidad”

---

## ALBORES



Es nuestra mascota, un 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.

## Propuestas curriculares.

---

**Objetivo de la materia:** El propósito general de esta asignatura es que el alumno sea capaz de identificar y trazar la estructura de un diseño curricular, para elaborar un plan y programa de estudio; es decir, un proyecto curricular.

### Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades Áulicas	20%
3	Trabajos en plataforma Educativa	20%
4	Examen	50%

# INDICE

## **Unidad 1.-** Definición, fundamentos y uso del término curriculum.

1.1 Introducción.

1.2 Definición del curriculum.

1.3 Fundamentos del curriculum.

1.4 Uso de los términos: clase y currículo.

## **Unidad 2.-** Componentes del curriculum.

2.1 Mapa conceptual.

2.2 ¿Que enseñar?

2.3 ¿Cuándo enseñar?

2.4 ¿Cómo enseñar?

2.5 ¿Qué, ¿cómo y cuándo evaluar?

2.6 Programa y programación.

## **Unidad 3.-** Teoría curricular.

3.2 Modelo curricular de Ralph Tyler.

3.3 Modelo curricular de Hilda Taba.

3.4 Programas de estudio.

3.5 Autoevaluación.

## **Unidad 4.-** Competencias para enseñar.

4.1 Competencias para enseñar.

4.2 Las competencias en la educación preescolar.

4.3 Las competencias en la educación primaria.

4.4 Las competencias en la educación secundaria.

## **UNIDAD I**

### **DEFINICION, FUNDAMENTOS Y USO DEL TERMINO CURRICULAR.**

#### **I.1 INTRODUCCIÓN.**

El propósito general de esta antología es que el alumno sea capaz de identificar y trazar la estructura de un diseño curricular, para elaborar un plan y programa de estudio; es decir, un proyecto curricular. Para ello, el estudiante aprenderá a investigar, de manera individual o en equipo, apoyándose en la información documental y en fuentes bibliográficas o virtuales. Por lo mismo se espera que asuma una parte activa del colectivo escolar y participe en las discusiones didácticas que se generen dentro del aula.

#### **I.2 DEFINICION DEL CURRICULUM**

El campo del currículo 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 currículo 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.

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.<sup>7</sup> 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.

El término currículo desde su definición no tiene el mismo origen histórico que como proceso educativo. No es lo mismo hablar del origen de término currículo que de la génesis del currículo como recurso pedagógico en cada período histórico y cultural.

(Herrán, de la 2012, p.288).

El currículo 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 currículo en un texto que dice: “En habiendo completado el curriculum de estudios (Hamilton, 1993, p. 199a).

Los primeros usos y por tanto, intentos de definir al “currículo”, 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 currículo 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 currículo 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 currículo 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”

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.

## 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 Currículo, 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”.

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 mismo. 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 FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM.**

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.

Si bien el currículo es una mirada en conjunto, es un todo organizado donde inciden fundamentos, elementos, contenidos, que actúan simultáneamente en el proceso enseñanza–aprendizaje, que debe responder a finalidades específicas para las que ha sido creado, que debe ser abierto y flexible a las críticas, que debe tomar en cuenta el contexto, la sociedad y la cultura. Esto significa que además de ser de carácter educativo, el currículo tiene influencias externas; como la misma cultura, la ideología, la política, el sistema económico y, sobre todo, la ideología de quienes ostentan el poder tanto político como económico. Es una manera de homogeneizar lo que es diferente. Para llevarlo a cabo es necesaria la participación de alguien que sea capaz de vincular el currículo con el receptor, es decir, el estudiante, y ése es el profesor o profesora que tiene la función de transmitir los conocimientos en la práctica docente cotidiana. Como se ve, el diseño curricular no solamente tiene que sortear, problemas de carácter educativo, sino también sortear aquellos que no son educativos, pero sí repercuten en el proceso de formación de los educandos; aparte del problema estructural, del problema de planeación, surge el problema de la ejecución o de llevarlo a la práctica. Las reformas educativas, el diseño curricular, la aplicación del currículo, tienen que luchar contra la cultura de la resistencia, fundamentalmente de los que ejercen la profesión de enseñar, los profesores; la familia y la sociedad se unen también a esta cultura de la resistencia. Los sistemas educativos tienen ciertos principios que los definen: pueden ser de índole diversa, por ejemplo: los del carácter de las ideas, que pretenden preservar un sistema social, económico o político; normalmente esta ideología beneficia a los que ostentan el poder, principalmente el económico; ante esta situación solamente las ideologías individuales pueden ser capaces de reaccionar o reformar un diseño curricular, recuérdese que el currículo es abierto. Esta ideología la transmite el profesor de manera consciente o inconsciente; es decir, el docente es el transmisor de esta manera de perpetuar el poder de la clase dominante. Otro principio es el psicopedagógico, en el que influyen las investigaciones y estudios de los diferentes investigadores, que hacen sus aportaciones bajo el rubro de teorías del aprendizaje, entre las que caben destacar: conductistas, cognitivas, de la Gestalt, constructivistas o las basadas

en competencias, siendo éstas los referentes que se emplean para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, por eso se habla de la construcción de conocimientos, de aprendizaje significativo o del desarrollo de competencias. Un principio más es el pedagógico. Si bien es cierto que la pedagogía es una ciencia que se vale de otras ciencias como la psicología, la sociología o la medicina- su función primordial tiene que ver en cómo hacer llegar esa ideología o esas teorías del aprendizaje a los educandos. Técnicamente la pedagogía tiene que ver con la formación de los estudiantes y esta formación tiene mucho que ver con el contexto y la cultura en que se va aplicar; la diferencia entre contextos constituye el enfoque pedagógico en que se aplica un currículum: de ahí que las tendencias pedagógicas sean también tan diversas. Entre ellas se pueden citar: la tecnología educativa, la escuela activa, la pedagogía directiva, la liberadora, la operatoria, la diferenciada; y la otra pedagogía, la que no se ha definido, es la pedagogía virtual y su aplicación en el proceso cotidiano de las aulas, o bien una pedagogía del juego. Se podría llegar a un sinfín de pedagogías o tipos de pedagogías, pues van a depender de la naturaleza humana; como la naturaleza humana es tan homogénea y tan diversa a la vez, seguramente habrá un sinfín de enfoques o tipos pedagógicos. Diseñar un proyecto curricular significa, además de dejar en claro los principios anteriores, indicar la manera en que se llevará a la práctica. El currículo, aparte de contener las características de un sistema educativo, debe contener la manera de cómo vincularlo con la práctica, de aterrizarlo en las aulas, en los alumnos y es, de nuevo, donde surge la figura del profesor, porque él es el único capaz de vincular la teoría con la práctica. Los sistemas educativos tienen que estar en constante movimiento, en constante cambio, por eso se ven en la necesidad de construir, reconstruir o dejar abierto el currículo; se necesita para su aplicación la capacitación continua del profesorado, adecuar los centros educativos, elaborar y utilizar diferentes tipos de recursos para el aprendizaje. Articular estos principios, fundamentos y enfoques con el alumno, el centro de trabajo y la sociedad, es lo que se podría llamar la vinculación entre la teoría y la práctica educativa. Las bases o fundamentos en la elaboración del currículo son muy diversos. Primeramente, está el que se refiere al desarrollo humano, es decir, al desarrollo físico y al desarrollo psicológico; gracias al desarrollo humano las personas se pueden integrar a la sociedad demandante de ellos. Se entiende como desarrollo la capacidad del ser humano de desarrollar sus potencialidades

que lo hacen ser persona; algunos se desarrollan por sí solos a través de una educación informal y otros se desarrollan bajo la supervisión de una educación formal y la influencia de una educación informal. Hablar de desarrollo en el diseño curricular es volver la vista hacia las teorías que tratan de explicar el desarrollo del género humano. Conocer las etapas del desarrollo humano va a permitir seleccionar contenidos y actividades de aprendizaje. Las teorías que tratan de explicar el desarrollo humano y su relación con el aprendizaje son, por un lado, las teorías psicoanalíticas de Freud y de Erickson y, por el otro, las teorías cognoscitivas tales como el conductismo, la teoría psicogenética, la teoría de Ausubel y la teoría de Vygotsky. Las teorías psicoanalíticas generalmente no son tomadas en cuenta en el diseño curricular, por lo cuestionable de sus aportaciones. No así las teorías cognoscitivas, éstas sí tienen una gran influencia en la elaboración curricular. Las teorías cognoscitivas centran su interés en el desarrollo del conocimiento, les interesa saber quién aprende y cómo aprende, es decir, tener un conocimiento claro y preciso de la psicología del aprendizaje. Las corrientes que tratan de explicar el proceso de enseñanza aprendizaje son el conductismo, la teoría psicogenética, la teoría de Ausubel y la teoría de Vygotsky. El conductismo basa su estudio en la conducta, teniendo como herramienta los estímulos; a través de ellos se esperan respuestas aprendidas y reflejadas en las conductas. El conductismo fue estudiado por Pavlov, Watson y Skinner, principalmente. La teoría psicogenética fue propuesta por Jean Piaget, su estudio se basa en el desarrollo de las estructuras mentales, en cómo se pueden propiciarlas y en su defecto incitarlas.

A él se le debe la introducción de conceptos tales como adaptación, asimilación y acomodación, las etapas del desarrollo humano divididas en periodo sensorio motor, periodo preoperacional, periodo de las operaciones concretas y periodo de las operaciones formales. La teoría de Ausubel propone el aprendizaje significativo como una reacción al aprendizaje memorístico y sin ningún sentido, de ahí la importancia de partir de situaciones de la vida real, de situaciones que por su contexto sean significativas para quien aprende. En estas situaciones deben estar incluidas actividades que emanan de los contenidos y éstos de los propósitos educativos del currículo. Por su parte Vygotsky postula las funciones psicológicas superiores, entre las que considera la inteligencia, la memoria y el lenguaje. En la actualidad se plantea un currículo basado en competencias, en los distintos tipos de saberes

como: conocer, saber hacer y saber ser; que en otras palabras se traducen a conocimientos, habilidades o destrezas, así como el aspecto actitudinal. Este currículo forma parte de la reforma educativa en México, principalmente en la educación básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria; sin lugar a dudas, replantea la actividad docente dentro de las aulas y exige la formación continua del profesorado. Otro fundamento que debe tomarse en cuenta en el diseño y elaboración curricular es el aspecto cultural, dónde se desarrollará y pondrá en práctica el currículo, entendiendo por cultura a todas las características que definen una sociedad; tales como religión, organización social, creencias, economía, comportamientos, tradiciones, tradiciones culturales y demás. En algunos países es difícil precisar una cultura característica, una cultura propia, debido al fenómeno de la globalización, o mejor dicho planificación. Existen pueblos que han violentado su proceso natural en lo que se refiere a su desarrollo cultural, pues existe la tendencia de vivir como los países de primer mundo, a imitar modos de vivir y de vestir. Pareciera que currículo y cultura avanzan uno lento y la otra vertiginosamente, todo ocasionado por la información mediática a través de los medios de comunicación e información masiva. Otro de los componentes del currículo es el que se refiere a la educación formal, la que se imparte y recibe dentro de las distintas instituciones escolares, porque es en este componente donde se vinculan las teorías del aprendizaje y la cultura. Aquí es donde se articula el currículum como un todo diseñado para que el docente pueda insertar a los individuos a un proceso culturalmente organizado y éstos a su vez puedan devolver la cultura asimilada en acciones de vida, enriquecidas con conocimientos, habilidades y actitudes como producto del acto educativo. Las actividades educativas están íntimamente relacionadas con el diseño y elaboración curricular, con las diferentes teorías psicológicas del desarrollo, con las teorías del aprendizaje y con la cultura. La educación se inicia con la familia, se continúa con la educación preescolar, primaria y secundaria, denominada educación básica. Es aquí donde se forma y desarrolla el ser humano en su formación informal y en su formación formal. Donde se estimulan y desarrollan las diferentes facultades del ser humano, para hacerlo competente en su desarrollo dentro de una sociedad altamente competitiva. Sobre los componentes del currículo, César Coll, en su libro *Psicología y currículum*, afirma que los componentes son cuatro. El primer apartado

hace referencia al qué enseñar, es decir sobre los contenidos y los objetivos que se pretenden alcanzar; el segundo apartado se refiere a cuándo enseñar, que no es más que la manera de ordenar y secuenciar estos contenidos con sus respectivos objetivos; el tercer apartado se refiere a cómo enseñar, cómo estructurar las actividades que habrán de enseñarse y habrán de aprenderse; el cuarto apartado se refiere a qué, cómo y cuándo evaluar. De esta manera se podrá corroborar que el proceso de enseñanza aprendizaje alcanza o no los propósitos curriculares, para que, en su condición de currículo abierto, puedan hacerse las correcciones o modificaciones necesarias. Un diseño curricular debe tomar en consideración muchos factores; debe diseñar contenidos y objetivos de enseñanza aprendizaje orientados a transformar la práctica docente; debe tomar en cuenta las diversas teorías del desarrollo psicológico y de las teorías del aprendizaje, lo mismo que los conocimientos previos de los alumnos, es decir, partir de experiencias compartidas con anterioridad; debe motivar a que los alumnos aprendan a aprender, para que en su vida cotidiana puedan seguir aprendiendo; debe tomarse en cuenta el aprendizaje significativo y partir de situaciones problemáticas, de preferencia que se den en la vida cotidiana para que sean significativas y a la vez útiles para el alumno. César Coll, *Psicología y currículo*, p. 49

Asimismo, en el diseño curricular deben incluirse actividades en las que se ejercite la memoria comprensiva. Todos estos componentes tienen la finalidad de alcanzar los propósitos educativos, plasmados en forma de contenidos y sus correspondientes objetivos de aprendizaje, que finalmente aterrizan en las actividades de enseñanza- aprendizaje. Por eso la labor del docente de vincular el currículo con la educación es una tarea muy compleja, porque, aunque el currículo tenga una estructura abierta lo complicado resulta en combinar la teoría con la práctica, hacer llegar las actividades de aprendizaje y lograr los resultados esperados. Entonces, diseñar y planear un currículum es una tarea donde convergen muchos factores y elementos, Esta visión de conjunto ejemplifica la trama que representa elaborar un diseño curricular, que deberá tenerse muy en cuenta si se quiere que tenga el éxito deseado.

## **I.4.- USO DE LOS TERMINOS CLASE CURRICULUM Y AUTOEVALUACION.**

A principios del siglo XX el término currículo fue motivo de preocupación en algunos países del mundo, como Estados Unidos e Inglaterra; significó en un principio detallar los cursos académicos, específicamente, así como la estructura que deberían tener y el esquema de lo que debería enseñarse en las escuelas, como qué es la disciplina. El término currículo empleado en educación moderna aparece ligado a un proceso de transformación en la Universidad de Glasgow y en su uso escocés, hasta llegar a como lo conocemos en la actualidad. Este término es complejo, no en su estructura semántica sino en su estructura interna, porque esta estructura interna se cuestiona entre otras cosas cuál será el contenido de lo que habrá de transmitirse, bajo qué criterios se determina qué sí o qué debe excluirse de las escuelas. El desconocimiento del origen de la palabra currículo ha propiciado en la actualidad una confusión en su uso; a veces se emplea equivocadamente como sinónimo de plan de estudios o programa, en su sentido literal, sin considerar que éstos son una parte del currículo; lo mismo sucede con el término clase. Cuando a alguien se le cuestiona ¿qué es el currículum?, o ¿qué es una clase? Sus respuestas inmediatas son ambiguas. La palabra clase denota muchos significados; en educación ¿qué significa una clase?, ¿estará correcto decir "Tengo clases de inglés", o preguntar "¿Qué clase tienes?" Estas reflexiones sobre el uso de palabras cotidianas en el trabajo escolar deben abordarse desde la perspectiva de la educación. Lo cierto es que el currículo es un marco referencial del proceso enseñanza-aprendizaje, por eso es necesario que los maestros conozcan y vean al currículo como un todo organizado e integrador, que para conocerlo debe manejar todos los recursos que lo acompañan: plan y programa, planeación de la enseñanza, libros para el alumno, libros para el maestro; es decir, todos los documentos de apoyo que complementan el significado de currículo.

La autoevaluación le sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus ejecutorias

individuales y grupales, y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Por otro lado, le sirve al profesor para tener los elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador, o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea; en fin, todo lo que sea necesario. (Ortiz, 2007, p. 111).

## UNIDAD II.

### COMPONENTES DEL CURRÍCULUM.

#### 2.1 Mapa conceptual.

##### Presentación.

Los mapas conceptuales son herramientas para la organización y representación del conocimiento. Tienen su origen en las teorías sobre la psicología del aprendizaje de David Ausubel enunciadas en los años sesenta.

¿Qué es?

Este instrumento educativo fue ideado por Joseph Novak en los años 70's, como una forma de poner en práctica las teorías de David Ausubel sobre aprendizaje significativo. Los mapas conceptuales son un medio para la representación de proposiciones a través de conceptos formados mediante palabras de enlace que forman relaciones jerárquicas. También es una técnica, método o recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones que tiene por objeto representar las relaciones significativas entre los conceptos y el conocimiento previo del sujeto.

Elementos

Un mapa conceptual debe contar con los siguientes elementos según Novak:

- Conceptos: Constructos mentales, abstracciones que se pueden emplear para clasificar los distintos objetos del mundo exterior e interior.

Para aprender el significado de cualquier conocimiento es preciso dialogar, intercambiar, compartir y a veces llegar a un compromiso.

- Instrumento de evaluación.

Los mapas conceptuales son herramientas muy útiles a la hora de recopilar información acerca de lo que los estudiantes saben. En general, presentan una radiografía bastante interesante acerca de lo que el estudiante conoce acerca de un concepto determinado. Según Bobbye Bartels, los mapas conceptuales son una excelente herramienta para que los alumnos muestren el grado de profundidad alcanzado en el aprendizaje.

Además, posibilitan diseñar pruebas que evalúen si los estudiantes han analizado, sintetizado, relacionado y asimilado los nuevos conocimientos.

- \* Generar ideas (Lluvia de ideas)
- \* Diseñar una estructura compleja (textos largos, medios, sitios Web)
- \* Comunicar ideas complejas
- \* Realizar una presentación de conceptos de forma inicial, procesal y final dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- \* Aportar una riqueza visual para superar la linealidad y secuencialidad.

Guía para su desarrollo.

1. Selecciona el tema que se va a desarrollar.
2. Agrupa por equipos los conceptos que tengan alguna relación.
3. Organiza por orden de importancia y de manera jerárquica los conceptos.
4. Une los términos con líneas y palabras de enlace.
5. Después de organizar los conceptos debes comprobar que las relaciones establecidas sean reales.

Aspectos visuales a contemplarse en el diseño

- Ubica en rectángulos o elipses los conceptos, se recomienda utilizar la última gura como la idónea.
- No utilices flechas en la relación entre los conceptos ya que está determinada por las palabras de enlace.
- Representa en mayúsculas los conceptos y en minúsculas las palabras de enlace.
- Utiliza el color blanco para el fondo de los conceptos. Se deja opcional el uso de otros colores no brillantes para destacar algún concepto.
- Los tipos de letra a utilizar son Helvética, Arial, Tahoma, Verdana, Times New Roman o Garamond.
- Utiliza tamaños de fuente más grandes para conceptos y más pequeñas para palabras de enlace.

- El color, tamaño y fuente de los elementos del mapa conceptual debe ser homogéneo.

## 2.2 ¿Qué enseñar?

Enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de informaciones, que serían igualmente nuevas para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor utilitario (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y cultural (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren). De este modo el conocimiento de los principios de la física es útil para adquirir el conocimiento de los principios de la hidrostática o de la electricidad; "el conocimiento del latín -como escribía recientemente un pedagogo suizo- ha constituido una notable escuela del pensamiento". Entre todos los conocimientos, antiguos o recientes, no se puede permitir a cada maestro elegir aquellos que él considera dignos de ser enseñados. Algunas elecciones podrían no ser atinadas. Además, esa libertad otorgada a cada maestro tendría el grave inconveniente de impedir la formación de la cultura común que crea (o debe crear) entre todos los individuos de una misma generación, y de un mismo país, ese vínculo cultural al cual los docentes asignan una importancia tan grande. Para evitar ese inconveniente la lista de los conocimientos que deben adquirir los alumnos es establecida por los encargados de redactar los programas. Los profesores de historia, de geografía, de ciencias, presentan a sus alumnos de una misma edad y en toda la extensión de un mismo territorio, los mismos conocimientos históricos, geográficos, científicos. Por su parte los representantes cada vez más numerosos y cada vez más activos de lo que se llama "educación comparada", se esfuerzan por unificar los programas de un país con los de otros (lo que no es, seamos justos, más que una parte de su tarea). Pero una vez seleccionados los conocimientos, y considerados como los únicos válidos, no basta al maestro presentarlos a sus alumnos en la totalidad y el orden previstos en el programa; es todavía necesario, como ya hemos dicho, que se los haga adquirir; es preciso que ellos los reciban y los conserven. Es necesario que el maestro tenga el poder para ello, así como se le ha dado el derecho y el

deber. Para esa tarea especial ha sido preparado y ha aprendido lo que se llama el arte de enseñar, la didáctica. El maestro que se conformase con presentar los conocimientos enseñaría sólo en apariencia. El verdadero maestro llega a su clase provisto de todo un instrumental pedagógico: presentación de los conocimientos con la ayuda de lecciones bien preparadas, interrogaciones, exposiciones, selección de ejercicios escritos, correcciones, etc., todo lo que constituye el conjunto de los métodos didácticos. A ello agrega las composiciones, las revisiones y una autoridad personal (que nunca se le deja de recomendar) apoyada, cuando es necesario, en todo un sistema disciplinario hecho de recompensas y castigos hábilmente aplicado. De este modo se mantiene a los alumnos en disposición y ellos no cesan de llenar ese saco que es su bagaje intelectual, del cual no deben dejar caer nada y en el cual siempre han de poder encontrar el artículo que pida el maestro. Cuando todas esas condiciones están reunidas, cuando el maestro ha presentado a los alumnos los conocimientos agrupados en el programa, se ha asegurado en el curso de esa presentación que la misma era, o al menos parecía, ser eficaz, se ha asegurado que sus alumnos adquirirían y conservaban esos conocimientos, que aprendían y sabían, puede a justo título estimar que ha cumplido con su deber, lo que se le exigía y lo que él se había comprometido a hacer: el maestro ha enseñado. Pero esa enseñanza constituye una actividad, y como toda actividad, debe ser constructiva. ¿Qué construye el maestro con su actividad enseñante? Se le exige. Sus superiores, y los padres, no dejan de pedirle que haga ver lo que ha construido con la ayuda de su actividad docente, que demuestre sus resultados, los resultados a los cuales se atribuye, a los cuales él mismo asigna una importancia tan grande. Por cierto, el maestro ama su actividad por lo que es en sí misma, y le agrada mostrar lo que sabe y mostrarlo a su manera frente a aquellos que no saben. Es feliz, por encima de todo control, cuando considera que ha presentado, de una manera que juzga buena, esos conocimientos indispensables. Es más feliz todavía cuando aquéllos a quienes se los presenta parecen, también ellos, felices de recibirlos. Es plenamente feliz cuando quienes los han recibido le dan pruebas de que los conservan. Los resultados que se le exigen han sido obtenidos. Su actividad docente ha sido verdaderamente constructiva. Con esa materia informe que constituyen los alumnos en estado de incultos, ha construido los lectores, los calculadores, alumnos que saben el latín y la física. Ha sido un industrioso

arquitecto pedagógico. Sin duda; pero ¿cómo se explica que habiendo el maestro ejercido en toda su amplitud su actividad docente y habiendo construido con todo su saber y su celo, que tantas de sus construcciones queden inconclusas y que tantas otras se derrumben cuando parecían acabadas y sólidas? ¿Cómo se explica que un cierto número de alumnos asistan sólo por obligación a la presentación de esos nuevos conocimientos cuando deberían interesarse por ellos? ¿Cómo los resultados de un mismo maestro, realizando una misma actividad pueden ser tan diferentes? ¿Cómo al cabo de un año escolar, por ejemplo, puede haber tal diferencia entre el mejor y el peor alumno, entre esa bella construcción pedagógica de la cual el maestro está orgulloso y ese edificio inacabado que ni siquiera tiene presencia? La respuesta del maestro se repite desde hace mucho tiempo, y cada maestro la da a su turno: es, dice, porque hay buenos y malos alumnos, alumnos inteligentes y alumnos que no lo son, pero, sobre todo, alumnos trabajadores y alumnos perezosos. El maestro realiza de manera igual y activa su tarea constructiva: allí donde fracasa es porque la materia es rebelde. Pero, ¿por qué la materia es rebelde? ¿Por qué hay alumnos perezosos? ¿Es que hay un alumno perezoso? Si dejamos de lado los casos, más raros, de alumnos perezosos opositores que a veces resisten voluntariamente la actividad docente del maestro, por lo general se considera perezosos a los alumnos apáticos, a los que dejan que el maestro ejerza esa actividad sin hacer nada para perturbarla, pero también sin ayudarla, los alumnos que permanecen pasivos. Y se sabe que esa pasividad es condenada por las más viejas, las más respetables tradiciones pedagógicas. Es preciso que los alumnos no sean pasivos, sino activos y es así como una nueva tarea se impone al maestro para completar definitivamente su actividad enseñante: es necesario que haga actuar a sus alumnos. La construcción pedagógica que emprende cada año no puede llevarse a feliz término si los alumnos no construyen ellos mismos, construyéndose, colaborando con el maestro en esa construcción. Los buenos alumnos son aquéllos que colaboran espontáneamente, o que aceptan de buen grado colaborar o parecen colaborar; los malos alumnos son los que no colaboran con el maestro para ayudar a construir su edificio pedagógico. “Yo no puedo hacerlo todo solo dice a menudo a sus alumnos; es preciso que vosotros me ayudéis”. ¿Ayudarlo a qué? A cumplir una tarea que, por definición, los alumnos no conocen. ¿Cómo se puede colaborar con alguien si no se sabe lo que él hace? ¿Cómo pueden los alumnos colaborar con el

maestro en la adquisición de los conocimientos que, por definición, ellos no conocen? ¿Escuchando con docilidad y atención? Pero la docilidad, la atención constituye una sumisión, no una colaboración. Los alumnos aprenden conocimientos históricos, geográficos o científicos, y el maestro les dice: "Adquirid y conservad estos conocimientos que os servirán más tarde". Servirán ¿para qué? Los alumnos no podrían colaborar con la acción docente del maestro si saben que la adquisición y conservación de estos conocimientos les servirían para alguna cosa que el maestro guarda celosamente para sí; "Esto será para el mes próximo o para el año próximo". ¿Qué es lo que será? El maestro no lo dice, lo guarda, quiere guardarlo para él. No quiere decir a sus alumnos que el acontecimiento presente está (cuando ello sucede) condicionado por un viejo acontecimiento histórico que él quiere enseñarles. No quiere decirles qué fenómeno científico se explica por los principios que les obliga a adquirir y a conservar. No quiere decirles (salvo raras excepciones) cómo el latín que no es para ellos más que reglas de gramática puede en efecto ser un fin. ¿Entonces? Entonces esta pretendida colaboración no es más que una trampa y el maestro pide a sus alumnos una actividad que él les niega. No se hace actuar a un individuo prescribiéndole una acción, y eso es jugar con las palabras. En ese caso se le hace, si puede decirse actuar pasivamente. La acción, la acción verdadera, es la orientación del individuo hacia un objetivo que él conoce, al menos someramente, y que trata de alcanzar ya imitando, ya descubriendo caminos de acceso. Se lo hace actuar, él no actúa. ¿Y cómo y para qué el maestro quiere hacerlo actuar, se toma (cuando se lo toma) tanto trabajo para actuar a ese escolar, que cuando era niño y todavía no era escolar, era todo acción, para quien vivir era actuar y actuar era vivir? Si no es para su enseñanza, tal como hemos tratado de definirla, es para su acción, su actividad, a la cual la actividad de sus alumnos molesta. "Cállense, quédense quietos, no cesa de decirles. Ustedes me impiden enseñar". ¿Se pueden oír y se oyen todos los días, frases más ridículas? Los alumnos van a clase para aprender, y su aprendizaje es mucho más importante que las enseñanzas del maestro. - "Pero ellos van a la escuela precisamente para aprender lo que yo enseño". Entonces, ¿por qué Ud. se lo oculta en lugar de mostrarlo? Pues esta presentación de los conocimientos por el maestro, una vez más, es una trampa. El maestro no presenta más que lo que él quiere presentar; toma a los alumnos de la mano, los obliga a seguirlo (tanto peor

para los alumnos que no lo siguen), él no les dice adónde los lleva y no les permite mirar en el camino más que lo que él, el maestro, estima bueno mirar, siguiendo un orden que es el suyo y por razones que son las suyas (o el orden y las razones de los programas) sin justificar ni explicar jamás ese orden y esas razones. No es dudoso en efecto que esta colaboración entre el maestro y los alumnos, que el maestro evoca de tanto en tanto, por las necesidades de la causa (de su causa) sea de gran valor y represente la verdadera fórmula de la educación pero una colaboración supone entre los colaboradores una igualdad, que no es del todo necesariamente una igualdad espiritual, sin lo que, en el caso que nos ocupa, ella no sería sino una igualdad de trabajo, dada por el hecho de que los dos colaboradores se colocan en la misma situación: primero, el conocimiento del fin a alcanzar (aun cuando el maestro conozca mejor ese fin, ese objeto es necesario que los alumnos lo conozcan también en cierta medida); en segundo lugar, la puesta a disposición de los alumnos de métodos de aprendizaje . Finalmente y puesto que el maestro pide a los alumnos trabajar, actuar, construir (como él pretende hacerlo) y construirse, es preciso al menos, que ellos entrevean esa construcción, y que tengan a su disposición medios para acabarla medianamente, es decir, que ellos sepan en forma global lo que deben o lo que quieren hacer, y que el maestro los provea o les permita utilizar los instrumentos de trabajo, de acción, los métodos activos de los que tienen necesidad y que son la conquista de la pedagogía nueva. Y entonces la palabra enseñar toma un sentido bien diferente del que dábamos al comienzo de este artículo. Enseñar no es más para el maestro presentar a sus alumnos y hacerles adquirir, en vista de una conservación problemática conocimientos nuevos; es ayudarlos a tratar de conocer mejor lo que ellos ya conocen, y por consiguiente lo que ellos desean conocer mejor. No es una paradoja decir que uno no aprende lo que no sabe: uno aprende verdaderamente lo que sabe Todo esto exige evidentemente una revisión completa de nuestros programas que están superados y de nuestros métodos de enseñanza que son arcaicos. Por otra parte, requiere un conocimiento de los intereses de los alumnos, en las diferentes edades, como lo ha dicho tan exactamente Dewey, el gran maestro de la educación nueva: "Hay en mi clase demasiados alumnos que no se interesan en nada" dice el maestro-. Decid: "En nada de lo que me interesa a mí, o interesa al que hizo el programa". Pero ellos se interesan en muchas cosas en las cuales usted, maestro, no quiere que se

interesen porque si ellos estuviesen autorizados a interesarse, no se interesarían más que en lo que usted dice; a los cuales usted prohibirá la entrada en el aula por temor que no haya más lugar para usted. "Esta es mi clase" -dice usted. "No, esta es la clase de sus alumnos". "Yo hago mi clase" -dice usted. "No, ellos hacen la clase". "La clase es su objeto, y no el vuestro". Ellos no van a clase para ayudarnos a enseñar, para colaborar en vuestra enseñanza; van a clase para aprender y os exigen colaborar en su aprendizaje. Enseñar no será pues más para el maestro pedir a los alumnos que aprendan lo que enseña, será aceptar enseñarles lo que ellos aprenden, pues ellos aprenden y desean aprender a aprender lo que les interesa. Pero lo que les interesa (y la vida extra-escolar: prensa, cine, radio, multiplica lo que les interesa) es a menudo confuso, incierto y difícil de ordenar por falta de instrumentos de trabajo, de métodos. Ellos no ven de primera intención las relaciones que de hecho existen entre los objetos de conocimiento que se presentan muy dispares. Los alumnos no tienen a su disposición los medios para examinarlos de una manera satisfactoria. No obstante, en lo relativo a la primera dificultad, no hay razones para preocuparse mayormente. Todo trabajo de búsqueda -aún sobre hechos muy simples, elementales, yo diría de hasta de los hechos más sencillos (historia de los medios de calefacción o de iluminación, estudio geográfico del medio próximo a la escuela, observación de comportamiento de un animal doméstico) -sólo desarrollándose lleva a la comprobación de relaciones, y luego al establecimiento de leyes. Es así como han procedido siempre todos los sabios, es decir todos los trabajadores intelectuales. Y la escuela no debe formar "enseñados" sino trabajadores. Los alumnos no van a ella para que se les enseñe la historia, la geografía o la ciencia, sino para que se les dé la posibilidad de ser historiadores, geógrafos y hombres de ciencia (y gracias a la expresión libre, cuando quieren, y si lo quieren, escritores, poetas). Para ello, es necesario que el maestro abandone la lección, la presentación metódica de conocimientos que no merecen ese nombre, y en lugar de tratar a sus alumnos como a un material que intenta modelar, les presenta y sobre todo les permite descubrir y concentrarse sobre la materia que ellos quieren y pueden trabajar. Estando esta materia constituida por lo real, las cosas que los alumnos no dejan de descubrir y de someter a una observación, y, por otra parte, por el documento, que sustituye a lo real, allí donde lo real falta, o que lo completa, allí donde lo real es insuficiente.

A esa materia, los alumnos la tratarán con ayuda de los instrumentos de trabajo que son los métodos de aprendizaje, los métodos activos. Los métodos de trabajo individualizado (Kilpatrick, Parkhurst, Dottrens) que permiten sobre todo la adquisición de las primeras actividades instrumentales (lectura, escritura, cálculo, álgebra, geometría ) y los métodos de trabajo por grupo (Cousinet, Petersen) que permiten el perfeccionamiento, las rectificaciones del trabajo de cada uno, no por las correcciones hechas por un maestro colocado demasiado alto para ver de cerca lo que debe ser corregido, sino por la confrontación del trabajo de cada uno, gracias a la colaboración con sus iguales. Y así la clase vuelve a lo que debería haber sido siempre, un taller, donde trabajadores, al construir sus obras (materiales o espirituales) se construyen a sí mismos, llegan a ser lo que son. Hermosa y natural actividad, en el curso de la cual el maestro no interviene más que cuando es necesario. Numerosas, muy numerosas experiencias pueden convencernos suficientemente del valor de esos talleres, del entusiasmo con que los trabajadores realizan el trabajo que han querido, y que ellos llevan a buen término, no a pesar, sino con las dificultades que encuentran. Esa es la verdadera enseñanza.

### **2.3.- ¿CUÁNDO ENSEÑAR?**

El tercer componente del diseño curricular se refiere a cuándo enseñar. En el primero, el diseñador se cuestionó y planteó las intenciones, propósitos u objetivos esperados y los contenidos; este segundo componente se refiere a sin perder de vista el primero- comenzar a seleccionar y priorizar la secuencia de presentación de dichos contenidos, de manera tal que puedan ordenarse teniendo como referente las aportaciones de la psicología al área educativa. Así, por ejemplo, es bien sabido que cualquier conocimiento es más fácil de ser adquirido si éste representa o significa algo para quien aprende; de esta manera es más fácil buscar y seleccionar tanto contenidos de aprendizaje como actividades didácticas, por eso se recomienda partir siempre de situaciones reales, de la vida cotidiana, de aquello que tiene un significado para quien se instruye. En lo que respecta a cómo deben ordenarse, se sugiere

siempre iniciar de la conceptualización general a la conceptualización específica o particular, de esta manera no se descuida el aspecto psicológico del aprendizaje de los alumnos, ya que toma en cuenta los procesos mentales para la adquisición de conocimientos, que a su vez serán generadores de otros conocimientos y éstos a su vez tendrán su origen en el momento que, sea considerada la teoría del aprendizaje, que hace referencia a los conocimientos significativos, a esos conocimientos que le dicen, que le significan algo a quien está en proceso de aprender. Es una manera de hacer más accesible el conocimiento, la enseñanza y los recursos para el aprendizaje que se utilizan dentro del aula. Otra preocupación al elaborar un diseño o proyecto curricular, es decidir bajo qué criterio se deben secuenciar los contenidos. Una secuenciación de estos contenidos está estrechamente ligada a la estructura interna de los mismos; la herramienta del diseñador deben ser sus propias habilidades del pensamiento, enfocadas a esa mirada general y particular de la estructura de su propio proyecto curricular. Los criterios para secuenciar los contenidos, que no son más que las habilidades del pensamiento del diseñador de proyectos curriculares, son aquellos que se deslizan tanto en su estructura interna como en la estructura natural de los mismos. Éstos pueden ser a través de los binomios correspondientes: contenido y su relación factual, contenido y su relación conceptual, contenido y su relación de indagación, contenido y su relación de aprendizaje y contenido y su relación de utilización. Estas relaciones no son únicas, el diseñador curricular tendrá la libertad de crear sus propios contenidos y agregarle su propia relación.

## 2.4.- ¿CÓMO ENSEÑAR?

Una vez que se tienen claros los objetivos y los contenidos de enseñanza surge la inquietud de cómo hacer que esos objetivos se logren, cómo hacer que esos 29 contenidos sean apropiados para los alumnos. Aquí, los puntos de análisis son tan diversos y distintos como los son cada docente y cada alumno que se desempeña en los distintos centros escolares y que asiste a cada uno de ellos, pero se pueden

sugerir algunos aspectos que la práctica docente cotidiana sugiere, retomar aspectos de la didáctica general y de la didáctica particular, de las teorías del aprendizaje y de la psicología educativa. No se tomen las siguientes consideraciones como un manual a seguir, porque recuérdese que cada docente tiene su propia práctica pedagógica y cada alumno su propio ritmo de aprendizaje. Es necesario que quien realiza la labor docente sea una persona que posea una curiosidad intelectual, que tenga la imaginación y creatividad para hacer llegar los conocimientos a sus alumnos; debe ser una persona que además de poseer una cultura sea amante del arte, de sí mismo y de la lectura. Estos valores del maestro lo harán inexplicablemente más sensible, más perceptivo y más creativo; el docente es quien tiene que resolver el problema de cómo enseñar. Esta interrogante surge inmediatamente después de que el maestro tiene en sus manos el currículo y comienza a decidir y seleccionar las acciones que deberá realizar en su proceso de enseñanza, los recursos que va a necesitar y cómo los va a utilizar en el aula para que los contenidos sean aprendidos. Para esto deberá estar atento y ser observador, observar las actitudes de los alumnos y su desempeño dentro del salón de clases y sobre estas conductas y los posibles productos que de ella emanen, valorar su trabajo profesional. El cómo enseñar está presente en todas las actividades o estrategias de enseñanza que el docente planee. Se plantea un sinnúmero de cuestionamientos, tales como: ¿cómo hacer que los alumnos comprendan lo que leen?, ¿cómo utilizar los conocimientos previos de los alumnos?, ¿cómo hacer que los aprendizajes sean significativos?, ¿cómo enseñar un algoritmo?, ¿cómo fomentar la lectura? Como se ve, toda intención educativa dirigida a los alumnos siempre irá acompañada de un ¿cómo?, pregunta que exige una respuesta. Otro aspecto a considerar es el conocimiento que el docente tiene de sus alumnos, conocer cómo son, qué habilidades o cualidades poseen, qué habilidades tienen y cuáles deben desarrollarse, cómo aprenden, cómo se comportan dentro del salón de clases, si son participativos o no. Esto permitirá al docente poder planear sus actividades, seleccionar sus materiales o recursos para que la práctica educativa sea más eficiente. Un aspecto más que debe considerarse, antes de responderse el cómo, es el conocimiento del contexto del centro de trabajo, para poder hacer las adecuaciones

curriculares en caso de ser necesario, Por último, el cómo está íntimamente ligado a los objetivos y a los contenidos de todo diseño, proyecto o currículo.

## 2.5.- ¿QUÉ, ¿CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

La evaluación como actividad dentro del aula escolar permite emitir juicios de valoración de los procesos que se llevan a cabo dentro de la misma y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Su función es la de demostrar el logro que tienen los alumnos en relación con los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje; sirve además para considerar la labor de la práctica docente, para identificar lo que se hizo bien, lo que debe reforzarse o lo que no se alcanzó, de acuerdo a lo planeado. Las valoraciones se pueden hacer de diferentes maneras. De manera grupal, a través de una plenaria o lluvia de ideas sobre los aprendizajes que cada uno de los alumnos adquiere y sobre la manera como el grupo se involucra colectivamente en las actividades de aprendizaje. Además, debe promoverse la capacidad de autoevaluarse, para que de manera individual cada quien reconozca sus alcances y sus limitaciones. También conviene diferenciar acreditación de calificar: acreditación es el resultado final de aprovechamiento de un currículo y calificar no es más que la asignación de un valor numérico socialmente construido. El objeto de evaluar es recabar información de los logros del aprendizaje, pero también sirve al docente para analizar su propia práctica docente, ya que la manera de enseñar repercute en el interés de los alumnos; además, los estudiantes tienen su propio estilo o proceso de adquirir conocimientos. Esto sirve de base en la planeación de las diversas actividades que se desarrollan dentro del aula, ya que son las actividades de enseñanza-aprendizaje las que conducen al logro de los objetivos curriculares. Existen muchos criterios para evaluar a los alumnos, entre ellos destacan los conocimientos previos que cada uno tiene como resultado de su experiencia, pero son el logro de los objetivos de enseñanza y la adquisición de los contenidos curriculares propuestos los que indican el avance y logro del aprendizaje, y siempre debe ser evaluado lo que

se enseña. Las técnicas o instrumentos a evaluar dependen de lo que se quiere evaluar, tomando en consideración que los componentes de los contenidos se agrupan en conocimientos, habilidades o actitudes. También es necesario precisar los tiempos en que se realizará el proceso de evaluación, esta precisión requiere de una planeación. Planear y conocer la evaluación que se hace al principio de un curso o tema se denomina evaluación diagnóstica, o al aplicarla durante el transcurso del proceso educativo se llama formativa, o bien realizarla al término de un bloque de contenido se nombra sumativa. En el proceso de evaluación no debe perderse de vista la normatividad que los centros o instituciones educativas tienen, como: dar a conocer los resultados obtenidos de una manera clara y precisa, utilizar una escala de calificación convencional o dar oportunidad de retroalimentar con base en los resultados obtenidos. Se evalúa para dar crédito al cumplimiento y logro de los objetivos curriculares y para cambiar o seguir utilizando una metodología determinada. Para eso deberán establecerse criterios de evaluación. ¿Qué es lo que se evalúa? Se evalúa la consecución de los contenidos en el diseño curricular. ¿Cuándo se evalúa? Como ya se mencionó, puede ser al inicio de un curso, de un tema, de una unidad o de un bloque de contenido (evaluación diagnóstica), también puede darse durante el transcurso del tiempo que dure el desarrollo curricular (evaluación formativa) y cuando se culmina un periodo de aprendizaje llamada (evaluación sumativa). ¿Cómo evaluar? Es lo que se conoce como instrumentos de evaluación. Tanto la fundamentación para la elaboración de un diseño curricular o un proyecto curricular como los diferentes componentes del currículo, visto uno a uno y vistos en su conjunto, nos dan una idea más precisa de lo que es el concepto de currículo. Como se podrá dar cuenta, es un proceso que requiere que quien o quienes lo elaboren posean una visión muy amplia de lo que se proponen y que quien lo aplica sepa interpretarlo, sea capaz de transmitirlo a los alumnos.

## 2.6.- PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN.

Antes que el docente se presente ante un grupo debe conocer el programa de lo que va a enseñar; considerado así, el programa es un recurso didáctico que el profesor tiene la obligación y responsabilidad de conocer. Un programa escolar generalmente es el producto de un trabajo interdisciplinario, donde intervienen expertos en la materia curricular, en teorías del aprendizaje, en didáctica o pedagogía. En él suelen encontrarse los objetivos, los contenidos y las fuentes de consulta; constituye el elemento clave para la planeación didáctica. Ésta no es más que la identificación y selección de objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, recursos que se necesitan para eficientar el proceso enseñanza-aprendizaje; es recomendable conocer el mapa curricular donde está ubicado, con la finalidad de tener un panorama amplio de su inserción en el currículo. Por su parte, la programación es la actividad que el docente realiza con base en su programa escolar sobre cómo llevar a las aulas los objetivos educativos, los contenidos de los mismos y las actividades de aprendizaje contenidas en el currículo. La relación entre programa y programación es muy estrecha y a la vez muy amplia. Estrecha en el sentido espacial y temporal, es decir son documentos o recursos didácticos que se tienen a la mano, al alcance, que se pueden manipular; y amplia porque es aquí donde se consideran todos los factores que se involucran en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta programación pareciera muy sencilla si se trata de desarrollarla en grupos con alumnos homogéneos; su dificultad más acentuada es cuando esta programación se hace cuando, en un mismo salón de clases, asisten no solamente alumnos homogéneos sino también alumnos con necesidades educativas diferentes. Porque hasta este momento se ha comentado sobre el currículo o del diseño curricular para grupos homogéneos, esta actividad conocida como adecuación curricular merece ser tratada en un espacio aparte.

## **UNIDAD III TEORIA CURRICULAR**

### **3.2 MODELO CURRICULAR DE RALPH TYLER**

El diseño, desarrollo y análisis curricular son una constante en la labor pedagógica del docente en servicio y del profesional con formación pedagógica; esto permite adquirir los elementos teórico-metodológicos para la elaboración de proyectos curriculares. A mediados del siglo XX, Ralph Tyler e Hilda Taba hacen grandes aportaciones en este campo. Tyler presenta un esquema en la elaboración de programas, comenzando por no perder de vista al contexto social y al alumno, y precisa ciertos aspectos que son fundamentales, éstos son: Planteamientos de objetivos educativos. Para ello deben tomarse en cuenta las aportaciones de la psicología del aprendizaje, la pedagogía, la filosofía de la educación, el contexto sociocultural y –principalmente- el alumno; para la elaboración de objetivos se sugiere revisar la Taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamín S. Bloom. Posteriormente deben diseñarse actividades de aprendizaje. Éstas deberán estar acordes al contenido interno de los objetivos educativos y son el recurso para alcanzar los propósitos educativos. Afirma también que estas actividades deben organizarse de tal manera, que tengan una secuencia tanto lineal como transversal, así como definir qué es lo que se quiere desarrollar: conocimientos, habilidades o actitudes, ya que éstos son los componentes de los contenidos, y tomar en cuenta otro tipo de estructuras tales como: unidades o bloques, lecciones, temas, subtemas. Por último, considera de gran importancia evaluar todos los procesos anteriores para determinar si los que se llevan a cabo en la enseñanza aprendizaje logran los objetivos que se proponen. El modelo de Tyler retoma la pedagogía por objetivos. Éstos, además de describir lo que se pretende con el diseño curricular, guían la serie de contenidos y de actividades que integran el diseño de un proyecto curricular.

### **3.3.- MODELO CURRICULAR DE HILDA TABA.**

Por su parte, Hilda Taba ve al currículo emerger de la cultura y del contexto social; es decir, debe diseñarse un currículo para cada tipo de cultura y sin perder de vista en dónde se desarrollará, con una visión en el presente y hacia el futuro. Teniendo esto como base pueden diseñarse los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje. Este modelo considera dos niveles, uno trata del desarrollo del currículo y su relación con lo que exige la sociedad y el sujeto con la institución escolar y el otro proporciona las fases para desarrollar un proyecto curricular. En el primer nivel se analiza la importancia y la función de la escuela dentro de la sociedad, como institución transmisora de conocimientos ante una sociedad en constante movilidad; estos cambios vertiginosos y con marcada aceleración hacen justificable la visión a futuro sobre la funcionalidad, vigencia y permanencia de un currículo. El segundo nivel se refiere a los pasos que deben seguirse en la elaboración del currículo, siendo el inicial el que se refiere al diagnóstico de necesidades, a las demandas de la sociedad y a demandas de los sujetos que aprenden; el siguiente paso, como consecuencia del primero, se refiere a la formulación de objetivos educacionales y al modo de formular esos objetivos, la persona que diseñe los objetivos deberá tener una mirada abierta al cambio, al presente y al futuro; el paso posterior se refiere a la selección de contenidos, a detenerse y reflexionar los criterios para seleccionar los temas o subtemas; el ulterior consiste en cómo se van a organizar o secuenciar dichos contenidos; otro más es diseñar las actividades de aprendizaje; el siguiente es el de organizar esas actividades de aprendizaje y por último la evaluación, precisando qué y cómo hacerlo. Hilda Taba considera al currículo como un plan de aprendizaje, donde en el terreno de la práctica destacan tres elementos importantes: los objetivos, las actividades de aprendizaje y la manera cómo se apropian los conocimientos a través de esas actividades.

### 3.4.- PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Un programa de estudio es un auxiliar donde se detallan y organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, en relación con los objetivos generales, terminales o de unidad; en la actualidad también se hace énfasis en el perfil del egresado Ángel Díaz Barriga, en su libro *Didáctica y currículum*, dice que de acuerdo a las funciones de

los programas éstos pueden ser de tres tipos, “(a) del plan de estudios o del sistema educativo, (b) de la institución o academia de maestros y (c) del docente”. El programa del plan de estudios (programa sintético) se refiere a la propuesta de todo un sistema educativo, por ejemplo, el programa de estudios de educación básica en México, la cual abarca los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Esto exige la selección de contenidos y materias y la relación que puedan tener entre ellos, en grados o niveles educativos posteriores. El programa es el punto de referencia de la labor docente, que junto a su preparación profesional y la interpretación del mapa curricular podrá relacionar los contenidos y actividades de enseñanza aprendizaje para lograr los objetivos propuestos. En la elaboración de programas debe tomarse en cuenta también la inserción en los mismos de las competencias educativas o profesionales, según sea el caso. Estas competencias deben estar inmersas en los componentes de los contenidos y en los resultados que se espera desarrollen los alumnos. En lo que respecta al programa de la institución o de la academia de maestros (programa analítico), se refiere al conocimiento y dominio del plan de estudios, conjugado con la experiencia de la práctica docente y el análisis de la situación del centro de trabajo y las condiciones de los alumnos; de esta manera se podrán hacer las modificaciones que se consideren pertinentes y es Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, p. 38. aquí donde cobra valor la flexibilidad de los programas. Este programa orienta y reorienta la labor docente en un centro escolar específico. Por su parte, el programa del docente (programa guía) se refiere a la labor del maestro frente a las actividades pedagógicas; se refiere al diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se realizarán dentro del aula y a la planeación de las actividades fuera de ella. Aquí conjuga los dos programas anteriores y su preparación profesional, su experiencia, su respeto por las igualdades y las diferencias

para aprender. En la actividad docente influye mucho la didáctica del maestro, quien debe conocer la metodología de la enseñanza, la pedagogía para conducir a sus alumnos y, una vez que conozca todas las metodologías didácticas, deberá construir la suya propia, porque esto hace la diferencia entre maestros. Deberá conocer además las diversas teorías y estilos de aprendizaje.

### **3.5.- AUTOEVALUACION.**

La autoevaluación surge como una de las propuestas innovadoras acorde a unos valores democráticos que exige de un alto grado de confianza del profesor y de responsabilidad del estudiante, así como de establecer unos criterios diseñados y negociados conjuntamente con ellos. Desde el modelo educativo tradicional, el profesor asume el papel de transmisor de un conocimiento, que posteriormente es comprobado y evaluado de forma objetiva, a través de las clásicas pruebas de examen. Con este proceso tradicional se trata de ajustar el sistema educativo a la cultura de la verdad (positivismo), estableciendo un control estricto de ese conocimiento, de la moral y de los valores, a través de un currículo y exámenes centralizados. Como alternativa a ese modelo tradicional, la autoevaluación en la formación del profesorado se justifica en que un estudiante debe aprender a ser autónomo, siendo el docente facilitador de ese proceso. Con ello también se favorece el desarrollo de valores educativos como son: la honradez, la dignidad y la formación de personas críticas (López Pastor, 1999); (Fraile, 2003). Llevando este proceso a la práctica, de cara a que los estudiantes pierdan el miedo a autoevaluarse, cada uno de ellos debe definir sus criterios para poder valorar y luego calificar sobre cómo evolucionan sus conocimientos (pruebas de autocontrol), procedimientos (redacción de informes) y actitudes (participación en clase y respeto hacia los compañeros). Asimismo, se valorará cómo superan las dificultades de aprendizaje, cómo han modificado sus estrategias para aprender, etc. No obstante, este proceso de autoevaluación parte de los compromisos que cada uno de los estudiantes se propone conseguir al comienzo del curso, y la calificación final vendrá al valorar el

cumplimiento de esos compromisos. Para evitar que la autoevaluación genere entre los estudiantes desconfianza e inseguridad, debemos ayudarles a potenciar sus capacidades intrapersonales (autoconocimiento, autocontrol, autoestima, etc.). Los docentes debemos ofrecerles confianza en esa nueva tarea (como una forma de enseñarles a hacer uso de su libertad). Sólo si el futuro docente vive esa experiencia de libertad y responsabilidad, podrán actuar de forma digna con sus alumnos cuando ellos actúen como docentes. También el profesor debe tener plena confianza en los estudiantes, haciéndoles ver a los estudiantes que el posible engaño repercutiría claramente en esa pérdida de confianza que le presta el profesor y en la pérdida de su autoestima personal. Eso sin considerar que las pruebas de evaluación solamente se centran en aspectos puramente memorísticos, una de las capacidades a desarrollar entre los estudiantes, pero no la única. La evaluación en escasas ocasiones es entendida como un proceso basado en recoger y analizar información de forma sistemática (limitándose a las fases finales del curso), que nos permite formular juicios, relativos al alumno, al programa, al propio profesorado (ya que sólo se dirige hacia los alumnos cómo sujetos a examinar). Por tanto, históricamente, desde un modelo de enseñanza academicista, se ha venido vinculando la evaluación, como la valoración del aprendizaje del alumnado, olvidando que los docentes además de su programa de enseñanza, también debe revisar su propia labor como docentes. Así, según recoge López (2004), la evaluación constituye uno de los elementos más importantes y controvertidos de la Educación. Es una especie de “Encrucijada Didáctica” que afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos...), hasta el punto de que en muchas prácticas educativas suele ser cierta la frase: “dime como evalúas y te diré como enseñas”. A partir de esta revisión de algunas cuestiones vinculadas con la evaluación pasaremos a presentar algunos conceptos vinculados con la autoevaluación: “Autoevaluación”: Es la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal.

Hemos de reconocer que la autoevaluación no es ni infalible ni aplicable a todo el mundo. Partiendo de esto nos fijaríamos en unos principios: dignidad, democracia, auto regulación y auto determinación. Estos principios no son fenómenos naturales ni capacidades innatas, y

por tanto deben desarrollarse a través de un proceso educativo coherente. No obstante, aplicar la auto evaluación no es fácil, ya que existen unos mitos relacionados con la práctica de evaluación tradicional (el alumno tiende a sobrevalorar sus resultados, los alumnos ponen su listón en razón a cómo se autocalifican los demás, es preferible comenzar por una alta nota ya que luego el profesor se encargará de ajustarla, etc.).

## UNIDAD IV

### COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR

#### 4.1.- COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR.

Referirnos al concepto de competencias para la enseñanza obliga a leer las aportaciones de Philippe Perrenoud, que hace al respecto en una conferencia dictada por él en la ciudad de Guadalajara, México. En relación con la formación de los maestros, él expone las siguientes orientaciones: establece una diferencia entre un maestro incompetente y un maestro ignorante; indica que no es suficiente que el maestro domine su materia para enseñarla, sino que además de dominarla debe poseer para ello competencias profesionales. Invita a la reflexión acerca de qué tipo de competencias se debe enseñar, cómo deben construirse, qué debe hacerse para desarrollarlas y cómo seguir desarrollándolas a lo largo de vida. Definir el concepto de competencia no es sencillo. Para cada disciplina del conocimiento le corresponde un concepto específico, por lo que Perrenoud considera que la competencia es la relación entre el pensamiento y la acción; una competencia es una habilidad del pensamiento donde convergen una serie de saberes, tales como: el saber, el saber hacer, el saber ser; es una relación entre el pensamiento y la forma de actuar frente a una situación determinada, ya sea conocida o nueva, frente a la resolución de un problema, donde se exige la intervención del razonamiento, el juicio profesional y de ciertos mecanismos mentales. Por otra parte, enfatiza que las competencias no se enseñan. Se pueden enseñar los distintos tipos de saberes, se pueden enseñar conceptos, definiciones, fórmulas; se pueden enseñar valores, acciones, actitudes; se pueden enseñar procesos, maneras de hacer las cosas; pero hasta ahí, nada más. La competencia emerge cuando todos estos saberes se aplican ante una situación determinada. Para toda esa interacción Perrenoud utiliza el término de sinergia, de tal manera que destaca la labor del docente en cuanto a que éste sea capaz de colocar a los estudiantes en situaciones que pongan en práctica una experiencia formadora, ya que en realidad es el alumno quien construye su propio conocimiento. Explica además que para desarrollar las competencias en la educación inicial se debe encaminar al estudiante a que se apropie de lo necesario, sobre todo de los saberes que habrá de movilizar; se debe conflictuar al alumno ante la resolución de problemas y la toma de

decisiones, y facilitarle la apropiación de distintos tipos de recursos y una formación abierta al cambio, a la alternancia. Las competencias profesionales son una consecuencia de las competencias que se pretenden desarrollar durante la formación inicial, de ahí la importancia de que en la formación inicial se desarrollen las competencias que habrán de servir a lo largo de la vida, y así, al final, aspirar a obtener un profesional reflexivo, cooperativo y dispuesto a la formación continua. Perrenoud es profesor de la Universidad de Ginebra y autor de diversas obras relacionadas con la educación, entre ellas destaca Construir competencias desde la educación. En una entrevista recoge las siguientes observaciones: pareciera que todos los países desarrollados se orientan hacia el enfoque de una enseñanza por competencias; la escuela sin competencias forma estudiantes de tal manera que son “sabios” cuando egresan de un ciclo escolar, pero no saben cómo aplicar esos conocimientos, es decir, no son competentes, poseen un conocimiento útil para responder un examen e inútil para la vida cotidiana. El libro Diez nuevas competencias para enseñar, de Philippe Perrenoud, recoge una serie de artículos del autor. Estas diez nuevas competencias aparecen organizadas en dos niveles, el primero lo constituyen las competencias de referencia, que no son más que los campos que se consideran prioritarios en los programas del profesor de educación primaria referente a su formación continua; estas competencias de referencia se concretan en diez. Luce Brossard, Construir competencias: todo un programa, El siguiente nivel lo constituyen el inventario de competencias específicas, referidas a los programas de formación continua de la primaria y extensibles a la secundaria. En lo que respecta a las situaciones de aprendizaje, éstas deben partir de los intereses de los alumnos y los debe estimular a la resolución de problemas; debe partir, además, de la didáctica de tomar en cuenta los conocimientos previos y considerar los errores no como tales sino como parte del proceso de aprendizaje. Los aprendizajes deben ser progresivos, practicando una pedagogía de situaciones problema, de esta manera un componente de aprendizaje se puede repetir durante varios grados escolares; la diferencia radica en su contenido, es decir, es un contenido que es progresivo. El autor sugiere el trabajo cooperativo en equipos, hacer frente a la diversidad y trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. Sobre la motivación,, propone desarrollar en los estudiantes la autoevaluación y crear consejos de alumnos, con la finalidad

de analizar la vinculación de los programas y el trabajo de los alumnos; propone además el trabajo docente en equipo, saber dirigir y mediar situaciones dentro del colectivo escolar; en lo que se refiere a la gestión de la escuela, abrirse a la comunidad educativa en su globalidad y generar proyectos institucionales; por otra parte, aborda la relación con los padres, estar en constante comunicación con ellos. No podría quedar fuera el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza, de la informática y de multimedia; otro enfoque son los dilemas sociales ante una sociedad en crisis, entre otros la crisis de valores, el respeto hacia las diferencias y hacia los diferentes, hacia el sexo y las religiones, hacia las diferencias de las etnias, de las tradiciones y de las costumbres. Otro enfoque es el que se refiere a la formación continua, esta es una propuesta del autor en torno a los aspectos de la renovación e innovación en la práctica docente y en la pedagogía actual, ya que los sistemas de educativos permiten la extracción de los docentes, es decir, alejarlos de la práctica docente para realizar otras funciones que nada tienen que ver con el trabajo docente, funciones que pueden ser sindicales, políticas o de otra índole. Por último, sugiere la evolución del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la utilización de la propuesta de diez competencias para enseñar. En este libro de Diez nuevas competencias para enseñar llaman la atención los últimos tres capítulos, que se refieren a la utilización de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas de la profesión y organizar la propia formación continua. Las nuevas tecnologías no pueden ser ajenas a la escuela y la escuela no puede ser ajena a las nuevas tecnologías. Los niños al llegar a la escuela están familiarizados con el uso de ellas, forman parte de su formación y aprendizaje cotidiano desde las cosas más sencillas, como el control remoto de la televisión, los teléfonos celulares, los videojuegos, hasta el uso cotidiano de computadoras. Si bien es cierto que no todos tienen acceso a ellos, es deber de la escuela incluirlos en sus actividades de enseñanza, porque vivimos en un mundo globalizado donde las tecnologías están cambiando a cada instante y por ende están cambiando al mundo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que en forma abreviada se les conoce como las TIC, están y deben estar inmersas en los centros escolares. Estas tecnologías en ningún momento sustituirán la labor facilitadora del educador, pero el educador sí debe desarrollar las competencias para su uso y aplicación dentro del aula escolar, el docente debe adaptarse a los nuevos cambios; en el proceso

formativo debe incluirse una didáctica de la informática. Sobre “afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión”, la sociedad moderna es una sociedad que no se valora, por eso cada día los medios masivos de información tienen en sus titulares actos violentos, actos de prejuicios, discriminaciones y desigualdades. Esta sociedad que no se valora es la misma de donde llegan los alumnos a las escuelas, por lo tanto el reto de una formación ciudadana equitativa, que respeta las diferencias, que acepta a los diferentes, que cuida su planeta, es un reto muy grande, que invita a la reforma de los currículos escolares; 56 desgraciadamente la desigualdad, la injusticia, la pobreza que impera en casi todos los países del mundo, obstaculizan esta reforma, esta formación de un ciudadano nuevo, diferente, y parece ser cada día una utopía. Sin embargo, la escuela debe prevenir la violencia, debe enseñar a integrarse y a aceptar tanto a los iguales como a los diferentes, sean éstos por su lenguaje, su sexualidad o su color; debe fomentar la conciencia y la crítica. Acerca de “organizar la propia formación continua”, en un mundo en constante movimiento donde los paradigmas sociales, culturales, educativos están inmersos en estos procesos de cambio, el docente, debe estar en un proceso de cambio, de formación continua, para no permitir que avance la sociedad y la escuela quede estancada.

#### **4.2.- LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.**

La educación básica en México consta de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; las reformas de los planes y programas de estos niveles contemplan las aportaciones actuales de las teorías del aprendizaje, la psicología del desarrollo del niño y del adolescente y las aportaciones pedagógicas del nuevo milenio; la educación preescolar es el primer momento que tienen los niños con la educación formal. La reestructuración curricular tiene las siguientes finalidades: trabajar basada en competencias, partiendo de sus conocimientos previos; en segundo lugar, los propósitos fundamentales buscan articular la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. El programa de la educación preescolar, como los de primaria y secundaria, tienen un carácter abierto, esto permite que el docente

diseñe sus propias actividades de aprendizaje, o sea, que adecue los contenidos de acuerdo a las características de los alumnos y del centro escolar. Las características del programa de educación preescolar son: primeramente, tiene un carácter nacional, esto implica que es el único autorizado para los planteles oficiales y particulares, atendiendo a la diversidad y a la interculturalidad; otra característica es la de promover la formación del niño considerando las competencias cognoscitivas, sociales y afectivas para los tres grados de preescolar, lo que varía es el grado de complejidad de las actividades. Otra característica es que el programa está organizado en función de las competencias, entendiendo a éstas como las capacidades que incluyen conocer habilidades y destrezas y actitudes, y que se manifiestan en acciones en diversos contextos y parten de las experiencias previas de los alumnos; la siguiente característica es que el programa es de carácter abierto, esto significa que la educadora es quien diseña sus propias actividades de enseñanza aprendizaje, atendiendo a la diversidad y homogeneidad; por último, la organización del programa está basada en las competencias a desarrollar y se agrupan en diversos campos formativos.

#### **4.3.- LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

La integración de los niveles preescolar, primaria y secundaria constituye un trayecto formativo en el que se articula el perfil de egreso del alumno de educación básica y las competencias que se desarrollan en los alumnos. La reforma educativa en el nivel de primaria consideró una serie de consultas entre alumnos, maestros y padres de familia, con la finalidad de hacer modificaciones sustanciales al currículo; el reto de la educación primaria es elevar la calidad de la educación, para ello se modificaron los contenidos de aprendizaje y se integra el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En lo referente al currículo, ordena los contenidos en función de la articulación precedente y consecuente de un grado escolar, así como presta atención a las orientaciones didácticas y criterios de evaluación 58 De la misma manera que en la educación preescolar la función de la educadora es fundamental, en la educación primaria esta función recae en el maestro; éste es el encargado del desarrollo curricular, de aplicar los nuevos planes y programas y de atender las exigencias de la sociedad y el contexto en el que desarrolla su labor.

Independientemente de que la puesta en práctica del currículo implica una planeación didáctica. Es necesario que el docente sea creativo en preparar sus actividades de enseñanza, que conozca su plan y programa, que analice el mapa curricular y maneje los recursos tales como libros para el maestro, libros para el alumno, ficheros, así como asegure la interrelación de las competencias para la enseñanza. En cuanto a la gestión escolar, cabe destacar dos aspectos fundamentales: la normatividad escolar y los recursos con que cuentan los centros de trabajo escolar; para ello se necesita de la participación de los maestros, padres de familia y de la comunidad. Por lo que respecta a los alumnos, el docente debe conocer a sus alumnos, conocer de ellos su diversidad cultural, su contexto social y familiar, sus ritmos y estilos de aprendizaje, ya que toda la actividad que planea va dirigida hacia ellos. El plan y programa de educación primaria dan continuidad al plan y programa de educación secundaria, atendiendo a la diversidad y la interculturalidad de la población, al fortalecimiento de las competencias para la enseñanza y, por último, la incorporación de temas en más de una asignatura. En relación con el desarrollo de competencias, se busca que los alumnos apliquen sus conocimientos dentro y fuera de la escuela, es decir, que apliquen lo aprendido y que lo aprendido sea útil. El mapa curricular de educación básica articula el currículo de preescolar, primaria y secundaria en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia. Las competencias en la educación primaria se agrupan bajo el rubro de competencias para la vida, y son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

#### **4.4.- LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

La educación secundaria en México es el complemento de la educación básica. En los últimos seis años se impulsó una reforma curricular que tomó en consideración la formación continua de los profesores, la inclusión de habilidades y competencias acordes a una exigencia contemporánea en materia de educación. La reforma integral de la educación

secundaria tiene su fundamento en el marco jurídico mexicano y sus prioridades son la reformulación del plan y programa de estudios, la capacitación y profesionalización de los maestros en servicio, la mejora de las instalaciones de los centros de trabajo y del abastecimiento del equipo escolar. Los niveles de preescolar, primaria y secundaria, están articulados de tal manera que los tres persiguen el perfil del egresado de la educación básica; este perfil no pierde de vista el tipo de ser humano que se quiere formar, los contenidos que se deben abordar y el fundamento para evaluar el proceso educativo. Asimismo, se plantea una serie de rasgos que los alumnos deben poseer para desenvolverse en un mundo tan cambiante como el mundo del siglo XXI. Para ello, se propone la formación en competencias para la vida que incluye elementos cognitivos, afectivos, sociales, el aprecio por la naturaleza y el desenvolvimiento en una vida democrática. Para ello se pretende que el egresado de la educación básica sea capaz, entre otros rasgos, de conocer y utilizar el lenguaje tanto oral como escrito, además de utilizar los conocimientos adquiridos en la escuela para resolver problemas de la vida cotidiana, saber codificar y decodificar información de diferentes fuentes de información, saber tomar decisiones y convivir en una sociedad con valores y con sentido en la democracia; desarrollarse también en el campo de las artes y el cuidado de su cuerpo. Sobre las competencias para la vida, la reforma integral de la educación básica en México considera de gran importancia proveer a los alumnos de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse dentro y fuera de la escuela; por ejemplo: no es suficiente saber leer y escribir si en la vida cotidiana no se es capaz de leer por placer y redactar un texto para comunicarse con los demás. La reforma integral hace énfasis en saber: saber hacer y saber ser. Se pretende que las competencias que se proponen se desarrollen en todas las asignaturas; por lo mismo son competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. No es una cita La reforma curricular provee de los programas de las asignaturas sus contenidos y sus reformas en la actividad escolar, fomenta la convivencia y el trabajo en grupos colaborativos, así como la comunicación entre alumnos, maestros y miembros de la comunidad escolar y social. Para esto, se sugiere trabajar en proyectos didácticos con la participación de los demás miembros de la comunidad escolar;

de igual manera, se sugiere trabajar de manera colegiada, de manera que los docentes puedan compartir sus experiencias en la labor docente y enriquecer ésta en el espacio asignado a la asignatura de orientación y tutoría; también sugiere que los conocimientos que se adquieran en las aulas y la escuela puedan proyectarse hacia la sociedad, para lo cual fortalece las relaciones escuela comunidad. En ello será necesaria la funcionalidad de los Consejos de Participación Social. Entre las características del plan y programa de estudios están las de continuidad con el aprendizaje obtenido en la educación primaria y los de educación primaria con los aprendizajes obtenidos en la educación preescolar; 6Secretaría de Educación Pública, Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006, p. 13 también, reconocer la realidad de los alumnos considerando para ello sus diferencias y sus igualdades, sus necesidades y sus intereses. Otra característica de los nuevos planes y programas es la especial atención que se le presta a la interculturalidad, con la finalidad de promover el respeto por las culturas y lenguas diferentes que existen en el territorio mexicano; para ello se incluyen temas en las asignaturas para poder abordarlas desde diferentes enfoques. Con el fin de alcanzar el logro de estos propósitos se propone el desarrollo de competencias y tener claro los aprendizajes esperados, así como profundizar en los conocimientos fundamentales de cada asignatura e incorporarlos en más de una; igualmente se impulsa el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) Desde esta perspectiva se han identificado contenidos transversales que le permitan al alumno recibir una información y formación crítica sobre su persona y el contexto en el que vive en los campos, sobre educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género. Otra característica muy importante es la flexibilidad de los planes y programas. Sobre las orientaciones didácticas sugeridas para el aprovechamiento de programas de estudios, es necesario que el profesor cambie su práctica docente, con la intención de que las actividades de aprendizaje que planea logren el objetivo de asimilar conocimientos, fomentar actitudes y desarrollar destrezas. La reforma curricular del plan de estudios en México sugiere que al hacer las planeaciones y el diseño de actividades de aprendizaje se tomen en cuenta las siguientes orientaciones didácticas: Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos; es decir, se debe procurar en los educandos un aprendizaje significativo, considerando que el aprendizaje es

un proceso en construcción que debe tomar en cuenta los aspectos cognitivos, conductuales y destrezas, y que para lograr desarrollarlos es necesario tomar en consideración, a la hora de planear actividades de enseñanza-aprendizaje, los intereses y conocimientos previos de los alumnos; esto permitirá modificar, diseñar y planear una serie de actividades que puedan adecuarse al tipo de escuela y de estudiante en los que se desarrolla el currículo. Atender a la diversidad. En un país como México, tan extenso en territorio como en culturas, lenguas, creencias y etnias se vuelve un reto pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad. Por lo mismo debe considerarse que no hay alumnos fracasados: todos pueden apropiarse del conocimiento; el aprendizaje es más eficiente si se presenta al alumno diversas opciones para aprender, y no hay que olvidar que el aprendizaje es el resultado de la interacción social, interpersonal y afectiva. Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento. La interacción cooperativa dentro del aula y dentro de la escuela constituye un ambiente propicio para el aprendizaje; por lo mismo los alumnos deben familiarizarse con el trabajo en equipo, fomentar las relaciones maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno, y respetar las diferencias individuales. También se sugiere involucrar a los alumnos en el diseño de actividades, la selección de contenidos y las formas de comunicación, y que al hacer las planeaciones se tome en cuenta la diversidad de estilos de relación social y de ritmos de aprendizaje. Se deben involucrar a todos los alumnos en las actividades de aprendizaje, permitiéndoles incluso proponerlas, y promover el intercambio de estudiantes de acuerdo a sus niveles de conocimiento e interactuar con alumnos que hablan otras lenguas sin discriminarse entre sí. Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos. El trabajo escolar basado en proyectos es un recurso para la enseñanza-aprendizaje, que permite al maestro inducir y al alumno iniciarse en los procesos de la investigación; permite también el trabajo individual, en equipo y la socialización de los resultados obtenidos. Para elaborar los proyectos deben considerarse tres etapas, incluyendo su evaluación en cada una de ellas: la primera se conoce como planeación, donde el estudiante debe tener muy claro qué quiere investigar, cómo lo va hacer y qué recursos o materiales necesita para llevarlo a cabo; la segunda etapa es la de desarrollo y no es más que llevar a la práctica lo planeado; y la tercera es la de comunicación de resultados, que deben socializarse en el aula, en el centro escolar e incluso

fuera de él, como una actividad de proyección de la escuela hacia la comunidad.

Optimizar el uso del tiempo y del espacio. Esto significa utilizar el tiempo efectivo en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y disminuir la atención y el empleo del tiempo en actividades extracurriculares ajenas al proceso educativo, así como considerar al salón de clases como el lugar propicio para el aprendizaje, por lo que el aula debe ser un espacio agradable y que dé la sensación de agradable estancia. Seleccionar materiales adecuados. Los recursos para el aprendizaje implican utilizar los materiales con que cuentan las escuelas; como bibliotecas, libros para el alumno o el programa nacional de lectura, por lo que se sugiere el trabajo colegiado para, entre otras cosas seleccionar el material y aprovechar recursos bibliográficos complementarios que se utilicen en la experiencia docente. Impulsar la autonomía de los estudiantes. El propósito de la educación es de formar personas autónomas con la capacidad de aprender por cuenta propia, por lo que se sugiere propiciar que los alumnos apliquen lo que aprenden en situaciones diferentes, dar oportunidad para que expresen sus ideas y defiendan sus argumentos, facilitar la investigación, acercarlos al contexto social y cultural, y generar en ellos una relación entre contenidos y alumnos. Evaluación. Implica evaluar los procesos, evaluar los alumnos y evaluar la práctica docente propia; para evaluar se sugiere los exámenes escritos con opción de preguntas abiertas o cerradas, cuadernos rotativos, guías de observación y todos los recursos que el profesor pueda acumular en su práctica docente. Los criterios de evaluación deben ser concertados con los alumnos dentro del aula y las asignaciones numéricas deben ser dadas a conocer a los alumnos, a los padres de familia y a las autoridades educativas; la observación es otro recurso que el docente debe tomar en cuenta. La evaluación gira en torno a los resultados esperados por el alumno; se ha considerado que debe ser inicial, llamada también diagnóstica, la cual puede realizarse al inicio de un ciclo escolar, de una unidad o de un tema, es decir, no se realiza únicamente al inicio de un ciclo escolar; otro tipo de evaluación es la permanente o continua, que permite evaluar todo el proceso educativo e incluye la autoevaluación del docente. Un tercer tipo de evaluación es la final o sumativa, que es la que al final permite al alumno acreditar sus estudios.

## **Bibliografía básica y complementaria.**

- Coll, César, *Psicología y currículum*, México, Paidós, 2004. Díaz Barriga,
- Ángel, *Didáctica y currículum*, México, Paidós, 2005. Gil Editores, *Diccionario de las ciencias de la educación*, Colombia, Grupo Internacional de Libreros, 2003.
- Gimeno Sacristán, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 2007.
- Universidad Pedagógica Nacional, *Análisis curricular*, México, Fondo de la modernización de la educación., 2006.
- Annabelle Nelson, *técnicas de diseño curricular*, limusa sa de cv editorial, 2010.
- Martha Casarini Ratto, *teoría y diseño curricular*, trillas, 2011.