

UDS

LIBRO

PROPUESTAS CURRICULARES.

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

NOVENO CUATRIMESTRE

Marco Estratégico de Referencia

ANTECEDENTES HISTORICOS

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 de Primaria 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 tarde.

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 septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas 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 – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el Corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y Educativos de los diferentes Campus, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

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 – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

MISIÓN

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, 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 de la UDS, 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.

INDICE

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

1.1 Introducción.

1.2 Definición del curriculum.

1.2.1 Currículum como Contenido

1.2.2 El Currículum como Planificación Educativa

1.2.3 El Currículum como Realidad Interactiva

1.3 Origen de la disciplina. Dos vertientes irreconciliables

1.4 Uso de los términos: clase y currículo.

1.5 Fundamentos del curriculum.

1.6 Uso de los terminos clase curriculum y autoevaluacion.

1.7 El currículum y sus modalidades

1.8 La potencialidad reguladora del curriculum

1.9. El curriculum: contenedor no neutro de los contenidos

Unidad 2.- Componentes del curriculum.

2.1 . La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar

2.2 Los contenidos que caben y los que se desdeñan

2.3 Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser

2. 4 ¿Qué es diseño curricular?

2.5 ¿Qué se hace en cada una de las tareas y cuál es su contenido?

2.5.1 3ra. Estructuración curricular.

2.6 ¿Que enseñar?

- 2.7 ¿Cuándo enseñar?
- 2.8 ¿Cómo enseñar?
- 2.9 ¿Qué, ¿cómo y cuándo evaluar?
- 2.10 Programa y programación.

Unidad 3.- Teoría curricular.

- 3.1 Modelo curricular de Ralph Tyler.
 - 3.1.1 Tyler y los objetivos conductuales en el currículo
 - 3.1.2 El padre de la evaluación educativa
- 3.2 Modelo curricular de Hilda Taba.
 - 3.2.1 Modelo curricular
 - 3.2.2 Estudio sobre el currículo Hilda Taba
- 3.3 El Modelo de Arnaz
- 3.4 El Modelo de Glazman e Ibarrola
 - 3.4.1 ¿Qué significa tecnológico sistémico?
 - 3.4.2 Estructuración de los objetivos intermedios.
 - 3.4.3 La selección de la forma de organizar los estudios
- 3.5 El Modelo de Pansza
- 3.6 El Modelo de Díaz y colaboradores
- 3.7 El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo
- 3.8 Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto

Unidad 4.- Competencias para enseñar.

- 4.1 Perspectiva Pedagógica. El educador y la educadora como sujetos que se construyen
- 4.2 Currículo, organización y gestión participativa
- 4.3 El desarrollo curricular
 - 4.3.1 Fase del diseño
- 4.4 Modelos de diseño curricular
 - 4.4.1 Modelo de proceso
- 4.5 Competencias para enseñar.
- 4.6 Las competencias en la educación preescolar.
- 4.7 Las competencias en la educación primaria.
- 4.8 Las competencias en la educación secundaria.
 - 4.8.1 La evaluación

Unidad I.- Definición, fundamentos y uso del término curriculum.

I.I 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.

En la escuela se producen diferentes actividades y experiencias pensadas para conseguir en las y los estudiantes, aprendizajes de convivencia humana, social, de conocimientos y saberes, de valores y actitudes. Todas ellas van conformando junto a las experiencias de la familia, la comunidad, los medios de comunicación social, (sobre todo la TV), una manera de relacionarnos, de ser persona y fundamentalmente de ser ciudadanas y ciudadanos.

La escuela para lograr tales experiencias crea lo que se ha venido a llamar el currículo. Este abarca un conjunto de experiencias educativas organizadas desde unos principios que orientan y ofrecen criterios sobre el saber hacer y el cómo realizar aprendizajes en el aula, en las relaciones, en la organización, en las áreas del conocimiento, en la gestión; con los padres, madres y las organizaciones comunitarias.

Todo este conjunto, expresa una propuesta educativa. que se intenta poner en práctica en la escuela y “es susceptible de examen crítico” (L. Stenhouse 1984) en interés de mantener una apertura que permita su práctica en la cotidianidad de las escuelas.

Esta necesidad de unir la teoría de los principios y los criterios con la práctica, es lo que hace del currículo una cuestión problemática y es lo que nos ha permitido a nosotras/os constatar a lo largo de nuestra experiencia educativa escolar, la distancia existente entre las finalidades expresadas o el “para qué”, el “cómo hacer” o los procedimientos empleados y la práctica misma o procesos de aprendizaje realizados.

Es más simple y menos problemático reducir el currículo a los contenidos y olvidar los principios que fueron formulados en razón de las necesidades o problemas, aspiraciones o utopías que le dieron origen, las actitudes y valores que había que propiciar y los procedimientos necesarios para hacerlo realidad.

Los principios demandan permanentemente valorar si se están llevando a la práctica, establecer si hay coherencia entre las declaraciones de principios y lo que se ejecuta.

Esta es la razón de repensar el currículo como un proceso de investigación. En él se van realizando tanteos experimentales como diría Freinet hasta que el grupo de estudiantes y profesoras/es encuentren los procedimientos más adecuados para realizar un proceso que permita aprender conociendo el sentido de lo que aprenden y aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Esto es así porque el currículo se realiza en situaciones concretas. Es una propuesta situada, que reclama de manera permanente la reflexión de los grupos de profesoras/es, de estudiantes, de padres, madres de los centros educativos; es decir, de todas las instancias, de la comunidad organizada, para llenar de significado y sentido el trabajo escolar.

El currículo “no es sólo” un plan de áreas del conocimiento tecnológicamente estructurado. Se concibe más bien como una propuesta dentro de la cual hay que resolver los problemas concretos que las situaciones educativas demandan. Por tanto, una nueva concepción curricular se entiende como una orientación para articular lo que realmente sucede en la práctica (J. Elliot 1983), con los principios con los aprendizajes que han de incorporar las y los estudiantes, con las apropiaciones de principios por parte del centro educativo, y de la sociedad.

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.

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

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

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 .

Estos significados son dos de los tres que Beauchamp 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, 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.”

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.

1.2.1 Currículum como Contenido

Como hemos afirmado más arriba, entender el currículum como contenido, es una de las formas más usuales e históricamente más relevantes que podemos encontrar. Pero la determinación de lo que es justamente “el contenido”, o la dimensión de lo que debe ser tomado como tal, dista mucho de ser unánimemente compartida. Para Taylor y Richards (1979) el currículum se refiere al “contenido de la educación” o, más ampliamente según Engler, a la suma total de dicho contenido: “Los términos de ‘currículum’ y ‘contenido de la educación’ -señalan Taylor y Richards- significan una y la misma cosa. Esta es una asunción válida si por ‘contenido de la educación’ queremos decir el curso de estudio que se ha de seguir para adquirir una educación” .

Sin embargo, continúan afirmando dichos autores, currículum también se refiere al “conocimiento disciplinar” que ha de ser estudiado, a la “experiencia educativa” que aporta la escuela, o más simplemente a las “materias de aprendizaje”. En estos diferentes casilleros pueden ser agrupadas las interpretaciones que históricamente han ido apareciendo.

Toda la discusión sobre la naturaleza de las disciplinas científicas, i.e. la delimitación de las áreas de conocimiento y su estructuración significativa, así como algunas de las concepciones que Eisner y Vallance distinguen (por ejemplo, el contenido como “reconstrucción social”, el contenido desde el punto de vista del “racionalismo académico”, e incluso el contenido entendido para el “desarrollo de procesos cognitivos”), se refieren y se agrupan en el primer casillero.

Por otro lado, un claro ejemplo de currículum como “materia de aprendizaje” viene representado por Gagné: “Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno”.

Aunque Gagné se refiere escuetamente a una definición válida para su teoría del aprendizaje por jerarquías, este modo de entender el currículum es el adoptado general y unilateralmente, por gran parte de la psicología de la instrucción.

Una versión íntimamente relacionada con la de Gagné, pero que restringe aún más la idea de currículum como “contenido” (o conocimiento), saliéndose de los márgenes conceptuales establecidos por Taylor y Richards, se la debemos a Johnson, para quien el currículum es una serie estructurada de resultados de aprendizaje... (que) prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción”.

El planteamiento de este autor conlleva no sólo un cambio hacia un vocabulario más “sofisticado” como Aoki advierte, sino en realidad hacia una transformación conceptual que abre conscientemente las puertas a reconocidos desarrollos del “diseño curricular”, separando social e intelectualmente la justificación de los propósitos educativos (lo que se pretende) de la acción educativa (lo que se hace, y que Johnson denomina “instrucción”).

En lo que respecta a nuestra discusión actual, la cuestión de equiparar currículum e “items de contenido cultural expresados en términos apropiados de aprendizaje”, sustrae del

campo del currículum, en primer lugar, cualquier referencia a los procesos educativos y a la problemática de la selección cultural que cualquier currículum supone. En segundo lugar, convierte al currículum en un problema técnico reduciendo cualquier discusión sobre el mismo a la elección de la taxonomía de objetivos más adecuada o a la utilización de la misma para planificar la enseñanza . Es decir, la definición del currículum como resultados de aprendizaje, legitima la traslación de la reflexión sobre el contenido de la enseñanza y la cultura, desde los ámbitos resbaladizos y “metafísicos” de la estructura de las disciplinas , o incluso de la sociología del conocimiento escolar y de los análisis sobre la reproducción cultural y el papel de la cultura en la formación de los futuros ciudadanos, a los más seguros de la construcción de planificaciones o proyectos curriculares según la taxonomía de turno; taxonomías que, por otro lado, siempre se han presentado como rigurosas y máximamente racionales.

Siguiendo en esta acepción, Taylor y Richards también indican que el currículum como contenido hace referencia a la experiencia la que aporta la escuela, que supone, sin duda, una perspectiva más amplia y cualitativamente más comprensiva que las anteriores. En este caso, se enfatiza no obstante la propia influencia y las experiencias de todo tipo que la escuela constante o incidentalmente crea. “Por currículum entiendo lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículum oculto, como del currículum explícito, y también lo que no tienen oportunidad de aprender por que ciertas materias no están incluidas en el [currículum nulo]” .

Hasta cierto punto, esta definición se acerca a la comprensión del currículum como realidad interactiva, en el sentido de que el conocimiento que un alumno aprende no está enteramente comprendido por el contenido seleccionado, sino también por todos aquellos significados, patrones de conducta, valores morales, etc., que subyacen a la experiencia educativa, o que, por el contrario, son prohibidos u obviados en ella (Torres, 1991).

Esta idea ha sido considerablemente ampliada y elaborada por Pérez Gómez , quien afirma que la escuela, “a diferencia de cómo se ha concebido en épocas anteriores, no debe cumplir la función prioritaria de transmisión de información, ni siquiera de transmisión de metas, sino una función compleja y más sutil. La función de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar, acrítico, solidificado y configurado en la mente del alumno/a; provocar -añade- la reconstrucción del conocimiento”.

En este, como en el ejemplo anterior, la referencia directa se hace con respecto al conocimiento que de modo organizado la institución escolar como tal brinda a los alumnos/as.

En fin, la comprensión del currículum como contenido (o conocimiento cultural) representa una de las posibilidades más generalizadas de entenderlo . Sin embargo, contemplada desde toda la dinámica educativa, esta perspectiva deja fuera multitud de elementos que la teorización curricular debe plantearse o, al menos, tener en cuenta. Es indudable que todo currículum construido y ofertado tiene que incluir un conocimiento cultural seleccionado por su valor educativo y social; pero un currículum construido sólo como contenido (o conocimiento cultural) sirve de poco para orientar el trabajo en las escuelas. Esta es, me parece, la intención que se trasluce del siguiente grupo de definiciones.

1.2.2 El Currículum como Planificación Educativa

En general cuando el concepto de currículum significa planificación, inevitablemente se asume que en él viene resumido y establecido explícitamente el marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa de una escuela. El currículum es entonces, como afirma Beauchamp un documento escrito en el que se representa “el alcance y la organización del programa educativo proyectado para una escuela” .

Pero como en el caso anterior, el grado de especificación de dicho marco varía considerablemente. Por ejemplo Pratt afirma que el currículum es “un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento”, en donde se presentan tanto lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales, los métodos de enseñanza, etc.”.

Las intenciones limitan el currículum a planes, anteproyectos, propósitos. Un currículum no son las actividades, sino las ideas, usualmente escritas, pero que previamente han estado en la cabeza de alguien... que las intenciones estén organizadas implica que un currículum tiene que mostrar la relación entre elementos tales como fines, objetivos, evaluación, materia, análisis de costos, etc.” .

Dentro de esta misma línea argumenta Beauchamp (1981) para quien, de modo óptimo, el currículum debe contener lo siguiente:

- a) Enunciados sobre las intenciones para el uso del documento como guía en la planificación de estrategias de instrucción.
- b) Enunciados que describen los objetivos de la escuela para la que el currículum ha sido diseñado.
- c) Un cuerpo de contenido curricular para la realización de los objetivos.
- d) Enunciados sobre el esquema de evaluación para determinar el valor y la efectividad del currículum y del sistema curricular

Por el contrario, un autor como Hirst plantea un tratamiento de currículum mucho más restringido: “El término currículum, por supuesto, ha sido usado de muchas maneras, pero yo propongo que se lo defina como un programa de actividades diseñadas para que los alumnos a través del aprendizaje alcancen ciertos fines u objetivos específicos”; añadiendo: “Si el currículum es un plan que cubre actividades cuya finalidad es el logro de objetivos, es un plan que supone a su vez otros dos elementos, un contenido para ser usado, y unos métodos para ser empleados para el aprendizaje” .

La diferencia entre estos dos grupos de definiciones estriba en que las primeras, las debidas a Pratt y Beauchman, el currículum como plan presenta intenciones justificadas, que sirven como guías básicas para las planificaciones particulares y concretas que cada profesor tiene que realizar con respecto al contexto educativo en el que actúa. Por ello, en este sentido, el currículum presenta un marco educativo y determina -prescribiéndola- la acción que consciente e intencionalmente ha de ser llevada a cabo. Pero la definición de Hirst está mucho más en consonancia con el concepto bastante estrecho de planificación educativa (como programación) que es corrientemente utilizado.

La idea que Hirst maneja tiene más que ver con los “currícula específicos de aula”, que con la visión general de un proyecto que preside y legitima el trabajo escolar en su totalidad. La razón de adoptar un sentido tan limitado por parte de dicho autor no es debida a otra circunstancia que a su explícita preocupación por los “objetivos”. No puede aceptarse, llega a afirmar Hirst , un currículum sin objetivos. Esta ha sido durante mucho tiempo, y lo es todavía hoy en día, la preocupación esencial de la planificación educativa en nuestro país.

Quizás el ejemplo más sobresaliente de recepción e implantación de esta acepción de “currículum” venga dado en el artículo 4.I. del Título Preliminar de la L.O.G.S.E., en donde se indica claramente lo siguiente: “A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por

currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”.

Además de lo llamativo que resulta que un texto jurídico decida sobre un “concepto profesional”, piénsese que esta definición evita, por ocultarla, dos cuestiones: primero, toda la problemática política que supone asumir que un currículum es una representación cultural, o dicho de otra manera, un “currículum es una selección cultural” (Lundgren, 1992); segundo, las justificaciones educativas, sociales, psicológicas, valorativas y políticas que sirven de fundamento a la selección, no sólo de la cultura, sino de cada uno de los elementos que componen el currículum como planificación. Como vimos en el apartado anterior en lo relativo a la reducción de contenido cultural a objetivos de aprendizaje, aquí también la reducción de la planificación del currículum a los elementos del mismo, por sutil, no es menos discutible y empobrecedora.

En resumen, el currículum como planificación, además de retomar y abarcar las concepciones anteriores, puesto que inevitablemente ha de incluir el contenido educativo, señala el marco ideal dentro del cual se desarrollará la labor educativa, y expone justificadamente los criterios que subyacen a las decisiones permisibles sobre la misma. La planificación curricular no es, por ello, el currículum operativo, no son las acciones y las decisiones, pero las determina y vehicula. El currículum operativo o en uso es, pues, el resultado de llevar a la práctica las prescripciones del currículum planificado.

1.2.3 El Currículum como Realidad Interactiva

Oliver cita la siguiente definición de currículum del Kansas Curriculum Guide for Elementary Schools : “Básicamente el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable” .

Resulta, desde luego, bastante inusitado encontrar este tipo de definiciones en el campo de la teorización curricular, a pesar -incluso- de las repercusiones que en su época tuvo el pionero trabajo de Jackson . La norma viene siendo que este punto de vista lo adopten científicos sociales con implicaciones e intereses externos al proceso educativo mismo; pero como enfoque, sin embargo, ha dado lugar a una rica y extensa literatura sobre el

funcionamiento real de las escuelas, que es como decir sobre el funcionamiento real del currículum. Implícitamente esta perspectiva asume que, en última instancia, un currículum es una construcción realizada entre profesores y alumnos, y en general, la creación activa de todos aquellos que directa e indirectamente participan en la vida de la escuela. “Cuando la gente habla del ‘currículum escolar’ -afirma Barnes-, a menudo quieren decir ‘lo que los profesores/as planifican por adelantado para el aprendizaje de sus alumnos/as’.

Pero un currículum compuesto sólo por las intenciones del profesor sería una cosa insustancial desde la que nadie aprendería mucho. Para adquirir significado un currículum tiene que ser ‘escenificado’ por los alumnos/as y los profesores/as... Por ‘escenificación’ quiero decir converger en una comunicación significativa. En conversaciones, en la escritura, en la lectura de libros, en la colaboración, en el enfado mutuo, en el aprendizaje de lo que hay que decir y hacer, y en cómo interpretar lo que los otros dicen y hacen. Un currículum, tan pronto como llega a ser más que intenciones está comprendido por la vida comunicativa de una institución, el habla y los gestos por los cuales los alumnos/as y los profesores/as intercambian significados incluso cuando están en desacuerdo. En este sentido el currículum es una forma de comunicación” .

Y Westbury señalaba en un trabajo reciente: “Un currículum sólo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación”.

El reconocimiento del peso específico que los procesos sociales y de comunicación tienen para comprender el significado real del currículum modifica de suyo toda su problemática . La introducción de las acciones educativas, como un componente no insustancial, cambia significativamente los modos establecidos de análisis, construcción, cambio, e incluso justificación curricular. Si un currículum es determinado, y a su vez determina la vida de la escuela, el conocimiento de cómo es vivido, creado y traducido interactivamente en las aulas por los docentes y el alumnado resulta parte esencial para mejorar las prescripciones . Con esto quiero decir que, la normatividad educativa que el currículum refleja, no puede plantearse a espaldas no sólo de la naturaleza de los intercambios que ocurren - supuestamente- por el influjo de dicha normatividad, sino de las interacciones que en la escuela tienen lugar como organización social y de sus participantes.

En este sentido es en el que, Clandinin y Connelly , han indicado que el docente es “una parte integral del proceso curricular, que junto con los estudiantes, el contenido cultural y el ambiente se encuentran en interacción dinámica”. Este importante papel del docente, que comienza a ser reconocido, ha abierto un campo nuevo para el estudio del currículum, especialmente el relacionado con las investigaciones biográficas y narrativas de los docentes y con las investigaciones que los mismos docentes elaboran sobre su práctica curricular ; “La literatura de historias docentes e historias elaboradas por los docentes, ofrece una avenida importante para conceptualizar el trabajo de éstos como constructores de currículum. Aprende a escuchar las historias que los docentes cuentan sobre su práctica es un paso importante hacia la creación de una comprensión pública de su trabajo como constructores y realizadores del currículum” .

No se trata aquí, ni más ni menos, que de retomar y ampliar una de las enseñanzas que Jackson quiso dejarnos como colofón de su trabajo. Si el currículum es también y fundamentalmente lo que ocurre en las aulas, es necesaria una nueva perspectiva que, como Stenhouse sugiere , centro su punto de mira y su interés en las conexiones o desconexiones existentes entre el currículum como intención y el currículum como acción a través del papel creativo del docente. Pero cambiar de este modo de perspectiva es ciertamente remover los cimientos en los que se ha asentado casi toda la labor científica en el campo del currículum durante las últimas seis décadas. Es, para decirlo de modo concluyente, subvertir un viejo paradigma que ha sesgado sin interrupción el pensamiento curricular más sobresaliente. La asunción del valor de la práctica educativa para la teorización curricular constituye un cambio radical en la racionalidad educativa.

1.3 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* presentaron el ideario educativo de sus 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.

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 “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; constituyéndole así al Currículo, como el punto de enlace entre la escuela y la sociedad.

1.4 El currículum entre la representación y la acción

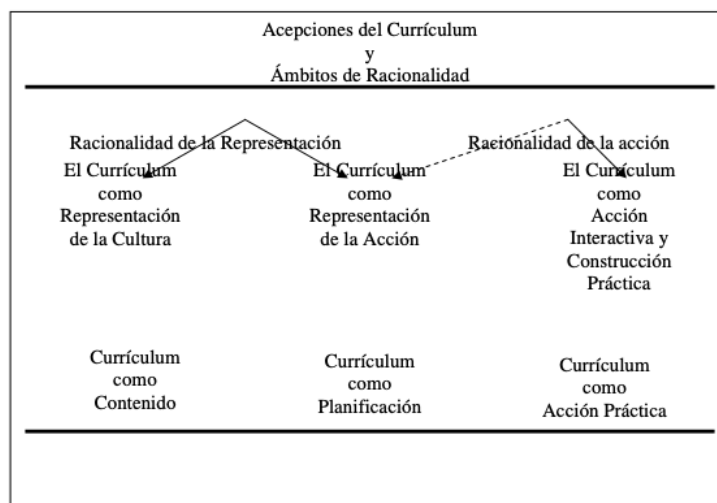
Una vez descritas las tres acepciones básicas y fundamentales que de currículum aparecen en la literatura, quisiera relacionar estas ideas con lo que yo denomino dimensiones básicas de nuestra razón: la representación y la acción. Con la primera, como es fácilmente comprensible, nos representamos el mundo, intentamos explicarlo, analizarlo, formular teorías, comprenderlo e interpretarlo en una palabra; con la segunda, la acción, actuamos sobre él para cambiarlo y transformarlo. La frontera entre una y otra dimensión no siempre es nítida, ni siempre necesaria, pero ambas dimensiones constituyen el marco básico de nuestra racionalidad; racionalidad que en última instancia dependerá de cómo entendamos la representación y qué tipo de acción aceptemos como racional.

Pues bien, ¿qué relación guarda esta última idea con las acepciones de currículum? A mi juicio la relación es la siguiente: Cuando se define el currículum como un contenido (y especialmente, como una selección de contenido cultural), estamos situando a dicho concepto en la dimensión de la representación. Quiero decir que, entonces, el currículum en tanto selección de una cultura, proyecta una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad cree valiosa; es decir, de las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante . Al aceptar que un currículum es básicamente una

planificación, también estamos construyendo una representación; pero, en este caso, representamos la acción posible, o la acción que nos gustaría que tuviera lugar en las escuelas. Dicho de otro modo, el currículum como planificación, especifica y establece una representación, no sólo de los elementos que creemos vitales para actuar en las escuelas y en las aulas, sino del “contenido” que queremos adoptar y realizar con respecto a dichos elementos o factores de la acción. En este caso podemos hablar claramente del currículum como “representación de la acción”. Por último, adoptar la idea de currículum como realidad interactiva, significa que colocamos dicho concepto en la acción misma y en la práctica docente. Aquí el currículum es, esencialmente, la acción y la práctica educativa .

No creo que ninguna de estas acepciones y sus correspondientes proyecciones en los ámbitos de la racionalidad, tenga que ser la única legítima o la única digna de ser considerada.

Tendríamos que aceptar, por el contrario, que un currículum es una y otra cosa, que su análisis, su teorización, su innovación y su discusión no puede prescindir de ninguna de las acepciones y de ninguna de sus proyecciones, y que la indagación y mejora racional del mismo, depende tanto de la profundización en cada acepción por separado como de la profundización en los intersticios en los que unas se enlazan con las otras; desde la representación cultural y la representación de la acción, hasta la acción misma que a su vez, genera una cultura propia. En todo caso la racionalidad aquí depende de qué cultura creamos que es legítima y por qué, qué representación de la acción y qué acción educativa consideramos válida. La racionalidad educativa depende aquí de las opciones que para cada uno de estos ámbitos creamos lícitas y estemos dispuestos a aceptar.



1.5 Fundamentos del currículum.

El objetivo principal de un currículum es plasmar una concepción educativa, misma que constituye el marco teleológico de su operatividad. Por ello, para hablar del currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum 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 sinnúmero 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 sinnúmero 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.

1.6 Uso de los terminos clase curriculum y autoevaluacion.

A principios del siglo XX el término currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum; 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 currículum es un marco referencial del proceso enseñanza-aprendizaje, por eso es necesario que los maestros conozcan y vean al currículum 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 currículum.

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.

1.7 El currículum y sus modalidades

Coriá & Dinerstein logran vincular la problemática social que da origen al currículum y a la educación en sí misma como la conocemos hoy, estableciendo una serie de principios parafraseados de Scuráti, entre los que se enuncian que:

- El currículum debe tener un carácter público ya que permite a una sociedad mantener a un diálogo que permita el debate y los aportes para que se comprenda cabalmente lo que la sociedad demanda a las instituciones públicas.
- Debe convertirse en un marco referencial que presente las variables a tener en cuenta en cuanto al perfil docente, los métodos, instancias formativas deseables, etc., y al mismo tiempo debe mantener un alto grado de adecuación al contexto y de flexibilidad.
- La manifestación explícita de la retroalimentación, que permite renegociar algunos aspectos en orden a orientar los propósitos del currículum expuestos en su inicio.

De la misma forma se observa que no solamente existe un currículum explícito u oficial, esta modalidad corresponde a 'la descripción de planes y programas, materiales didácticos sugeridos, guías curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspira a alcanzar mediante la aplicación de esos planes' sino que existen otros tipos de currículum que de forma planeada o no, se encuentran presentes en la realidad educativa.

Por otro lado, el llamado currículum operacional es aquel que es resultado de aplicabilidad y utilidad, es decir, cuando se pasa de la teoría (como estudiantes universitarios) a la práctica (en su desenvolvimiento como profesionales). Por otro lado tenemos el currículum oculto, se denomina así a las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares, su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial.

Este currículum no está escrito en ninguna parte, ni representado por ningún título. Se trata de aquellos conocimientos, destrezas y habilidades que se poseen por el solo hecho de

estar en una institución educativa participando de distintos procesos de enseñanza aprendizaje y como producto de las interacciones diarias.

Por último tenemos como una modalidad el currículum nulo, corresponde a un tema de estudio no enseñado o que siendo parte del currículum no tiene aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos. Por último tenemos al currículo extraoficial, constituido por las experiencias planeadas, externas al currículum oficial, de carácter voluntario y esta vinculado con los diferentes intereses estudiantiles.

1.8 La potencialidad reguladora del curriculum

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El currículum desempeña una doble función — organizadora a la vez que unificadora— de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido.

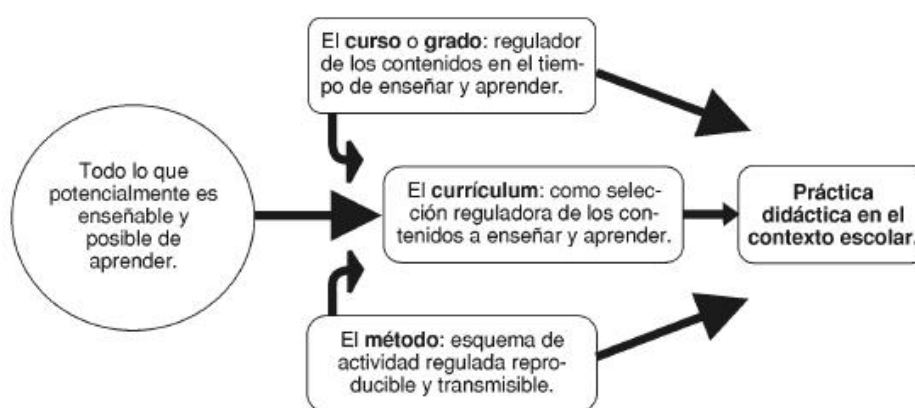
El concepto de currículum se mantuvo vigente en Inglaterra y después en la cultura anglosajona en general. Su aparición y uso en el ámbito pedagógico, su utilización, no constituyó un hallazgo casual. En la tradición anglosajona el significado de currículum parece haber sido determinado por la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. En primer lugar, por la influencia que las revisiones de la enseñanza de la Dialéctica tuvieron sobre las diferentes áreas a aprender. En segundo lugar, por la visión disciplinaria acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje propio del calvinismo. Y, en tercer lugar, por la expansión de la expresión ciceroniana "vitae currículum" a los nuevos rasgos de una escolaridad secuenciadamente ordenada y llevada a cabo en el siglo xvi por los calvinistas, parecida a la que los jesuitas llevaron a cabo en el lado católico. Su aparición se sitúa en la universidad de Glasgow a la cual llegó de la mano de académicos calvinistas procedentes de Ginebra.

El concepto currículum y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo.

El currículum cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora de otros conceptos, como el de clase⁴ (grupo-clase) para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen. Esto dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (Hamilton, 1993). Una vez que éstas tuvieron que admitir a un número importante de alumnos se tuvo que establecer la distinción de éstos en grados⁵, los cuales, disponiéndolos secuenciados según la complejidad de sus contenidos, permitirían la transición a lo largo de la escolaridad sin brusquedades al paso de un curso a curso. Los grados se hicieron corresponder con la edad de los alumnos, con lo cual el currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo. Se presupone que esa coherencia despertará la misma cualidad en el aprendizaje. El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. Por todo eso, desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos.

La incorporación del concepto currículum tiene lugar bajo los supuestos efi-cientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad, en general. Con ello se buscaba introducir un orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores dentro de la escolaridad total: el curso escolar, por lo general que cada estudiante debería completar progresivamente, pero más amplias que las clases que eran las unidades de tiempo y contenido.

Para bien o para mal, el hecho fue que la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios —los profesores y estudiantes— quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior, al regularse la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial. Un efecto de esa regulación consistió en el refuerzo de la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así como un refinamiento de los métodos. El concepto de currículum delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante.



1.9. El currículum: contenedor no neutro de los contenidos

Hasta aquí y desde sus orígenes, el currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje.

Ese poder regulador tiene lugar —se ejerce— sobre una serie de aspectos estructurantes, los cuales, en conjunción con los efectos que provocan otros elementos y agentes, imprimen sus determinaciones sobre los elementos estructurados: elementos o aspectos

que quedan afectados . Por ejemplo, sobre cuándo se aprende, qué conocimiento se adquiere, qué actividades son posibles, qué procesos se desencadenan y qué valor tienen, el ritmo y la secuencia de la progresión de la enseñanza y del aprendizaje, el modelo de individuo normal...

1. Dimensiones o aspectos estructurales del currículum: el orden que queda establecido	Elementos y aspectos estructurados o afectados
<ul style="list-style-type: none"> — Acotaciones del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> Años o cursos de la escolaridad secuenciados. Horario semanal repetido cíclicamente. Horario diario en parte repetido cíclicamente. Concepciones del tiempo. — Delimitación y organización de los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> Accesibilidad y fuentes de donde tomar la información. Acotación de lo que se puede y se debe aprender. La organización disciplinar u otras para clasificar los contenidos. El orden de la secuencia de contenidos, Permeabilidad de las fronteras entre los territorios acotados. Itinerarios de progresión en los contenidos y en el tiempo. Opciones epistémicas acerca del conocimiento. Sistemas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo de aprendizaje, tiempo libre... Tiempo de enseñanza. Conocimientos y saberes valorados. Actividades posibles de enseñanza o transmisoras en general. Actividades posibles y probables de aprendizaje y sus resultados. Comportamientos tolerados y estimulados. Línea y ritmo de progreso. Identidad y especialización del profesorado. Orientación del desarrollo de las personas.
<p>2. Otros elementos y agentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> El espacio escolar. Clasificaciones del alumnado. Clima social. Reglas de comportamiento. El método como orden de las acciones. Relaciones verticales/horizontales. Sistemas de evaluación y control no curriculares. Ideologías, filosofías y otros enfoques de la enseñanza. 	

En esta red de determinaciones quedan prendidos y se contienen lo que denominamos contenidos; es ahí donde adquieren su significación real en la práctica; algo que no podemos entender sin ver sus relaciones con los demás aspectos que hemos englobado en el apartado de "lo estructurado".

Unidad 2.- Componentes del curriculum.

2.1 . La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar

La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, "curricularizada", porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes sui generis. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el conocimiento escolar. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos ,por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza.

Todo el mundo sabe que no es lo mismo aprender sobre un tema fuera y dentro de los marcos escolares. Así pues, cuando se critique a la cultura escolar hay que dirigirse a las formas escolares del conocimiento; y cuando se proponga un proyecto de cultura para la escolaridad, habremos de valorarlo en función de qué puede llegar a convertirse cuando se traduzca en conocimiento escolar. La existencia de este conocimiento es una realidad determinada por el contexto instituido escolar.

El concepto de conocimiento escolar no es algo novedoso. Precisamente, una de las condiciones de ser del saber–hacer pedagógico ha sido la de propiciar una elaboración de la cultura a enseñar para que fuese asimilable por unos receptores determinados, desde que Comenio pensó la Didáctica como el arte de enseñar a todos todas las cosas. La intermediación didáctica, como dice Forquin impone la emergencia de configuraciones cognitivas específicas, los típicos saberes escolares. La ciencia, el saber, exigen de alguna elaboración didáctica para su transmisión eficaz, lo mismo que la divulgación científica de calidad, siendo atractiva, hace posible la difusión a amplias capas de población de conocimientos especializados sobre genética, cosmología, etc. Esta intermediación se ha visto, a veces, como una degradación intelectual por parte de quienes creen que la enseñanza sustanciosa consiste en enfrentar la mente inculta con el espejo deslumbrante de las ideas mejor elaboradas contenidas en las asignaturas. El conocimiento escolar

elaborado por los usos escolares y por los controles externos a la escuela logran, en ocasiones, aciertos en la intermediación que se plasman en propuestas de textos, actividades y actuaciones de los profesores que mantienen la calidad cultural o que reflejan los valores culturales primigenios del contenido intermediado. Pero en otras muchas ocasiones asistimos a un panorama de caricaturas de lo que se entiende por saber y por conocimiento escolar.

Pensemos en que entre la cultura más elaborada (por los especialistas) y la recepción del saber (por los estudiantes) existen agentes culturales mediadores, como los profesores, los libros de texto y demás materiales didácticos. Existe una cultura desde la que proponer contenidos para los currícula, está la cultura mediadora de los profesores, se propone un conocimiento peculiar plasmado en los materiales y, fruto de las interacciones entre todo eso, surge el conocimiento escolar trasladado a los alumnos. Son numerosos los estudios que han demostrado tanto el poder mediador cultural de los profesores. La calidad del contenido hecho realidad es el resultado de un proceso de juego de perspectivas entre la calidad cultural y pedagógica del profesorado y la de los textos y demás materiales como fuentes de información.

Tras esos dos mediadores inmediatos es preciso reconocer las respectivas tradiciones que les amparan. Los profesores se encuadran en especialidades y éstas se nutren de tradiciones asentadas con fuerza en las distintas disciplinas escolares en las que están socializados. Tras los libros de texto existe una política editorial y cultural más allá de las intenciones de servir a la enseñanza. A profesores y textos hay que añadir los usos y propuestas del desarrollo del currículum: documentos sobre exigencias curriculares emanados desde la Administración educativa, normas técnicas a las que han de someterse los profesores y exigencias de mínimos en pruebas de evaluación externa cuando éstas existen.

No habrá cambio significativo de cultura en la escolarización si no se alteran los mecanismos que producen la intermediación cultural didáctica; o dicho de otra forma: toda propuesta cultural será siempre mediatizada por esos mecanismos.

Desde un punto de vista pedagógico práctico (desde la perspectiva de los docentes) nos interesa, sobre todo, el poder influir en los aspectos del campo de lo estructurado, en el cómo orientar la acción en una dirección que consideramos acertada. Ahora bien, como no operamos en el vacío ni desde la nada, nos veremos inmersos en contextos fuertemente

marcados por las opciones cristalizadas (¿por qué o por quién?) en las dimensiones estructurantes que prefiguran lo que nos parece que es lo normal que pueda hacerse.

En buena medida la existencia de estas dimensiones son implícitas para quienes actúan en la práctica; son invisibles. Así, por ejemplo, se suele dar por sentado que el desarrollo de una materia del currículum se realice en tramos horarios de una duración de entre 50 y 60 minutos de clase. Como también se considera normal que la porción del tiempo dedicado a la asignatura Educación para la ciudadanía sea menor que el que le debe corresponder a las Matemáticas. Igualmente se suele aceptar que los contenidos se den separados por asignaturas. En los tres casos partimos de opciones no necesarias que podrían haber sido de otra manera, pero con un importante valor o poder estructurante.

Las dimensiones estructurantes tienen su origen en las fuerzas que han creado la tradición que cristalizan en la formación del habitus⁶ desde el que entendemos y actuamos, en la cultura profesional de los y las docentes, en la forma acrisolada de organizar las instituciones educativas, en las regulaciones que dicta la Administración educativa, en los materiales curriculares de uso más frecuente, en la formación y procedimientos de selección del profesorado...

Estamos hablando de la maquinaria en la que queda involucrado y se modela el currículum, de las reglas de la gramática que lo rigen. Hablamos de las reglas del juego, pero hemos de decir de qué juego se trata; es decir, a qué jugamos. En el siglo XVII esos contenidos eran de gramática, teología o retórica..., hoy son otros. Éstos pueden haber cambiado, pero las reglas que vienen marcadas por los aspectos estructuradores que las originaron —al menos algunas— han permanecido, se han transformado o se han amalgamado con otras.

El pensamiento sobre el currículum tiene que desvelar su naturaleza reguladora, los códigos a través de los que lo hace, qué mecanismos utiliza, cómo la realiza y qué consecuencias pueden derivarse de su funcionamiento. Pero detenerse ahí no basta. Es necesario explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o que nos vienen dadas; es decir, hay que valorar el sentido de lo que se hace y el para qué lo hacemos.

2.2 Los contenidos que caben y los que se desdeñan

Puesto que admitimos que el currículum es una construcción donde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones, donde hay que tomar partido entre las posibilidades que se nos presentan, ese currículum real es una posibilidad entre otras alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro.

No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a sujetos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades.

Ahora cabe hacerse dos preguntas sencillas. En primer lugar, lo más importante: ¿qué tomamos como contenido y qué dejamos fuera?, pues sin contenidos todo lo demás quedaría en un puro formalismo, lo mismo que la gramática con sus reglas requiere de los significados para que el lenguaje no sea solamente estructura. Esta será la parte más visible del currículum; lo que le da corporeidad inmediata.

Después hemos de plantearnos las preguntas acerca del valor que tiene para los individuos y para la sociedad la opción de currículum que haya sido elegida y qué valor tiene lo que queda dentro de ella ¿Tiene igual valor para todos el contenido que regulan los aspectos estructuradores de los que hemos hablado? Seguidamente debemos considerar que toda esa maquinaria reguladora, junto a sus contenidos, la tiene que mover alguien o algo; necesita de energía para funcionar, una pulsión o un motivo.

¿Al servicio de qué o de quiénes está ese poder regulador y cómo nos afecta? ¿Qué o quiénes pueden y/o deben ejercerlo? ¿Cuál es el interés dominante en lo que queda regulado? ¿Qué grado de tolerancia existe en la interpretación de las normas reguladoras?

Las respuestas nos llevarían a una explicación muy extensa que además es abordada por otras colaboraciones en esta obra.

2.3 Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser

Es preciso dejar constancia de que los significados de los objetivos educativos no pueden circunscribirse a los contenidos de los marcos establecidos por las tradiciones acumuladas en las asignaturas. Igualmente, consideramos que tanto éstas como sus contenidos son el resultado de unas tradiciones que pueden y deben revisarse y cambiarse.

La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes. A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos... Este proyecto ideado no suele coincidir con la realidad que nos viene dada.

La educación no puede escapar de la pulsión humana que proyecta sus deseos y aspiraciones sobre lo que vemos que ocurre a nuestro alrededor, sobre cómo es y se comporta el ser humano, cómo es la sociedad, cómo son las relaciones sociales, etc. El ser humano tiende por naturaleza a crear un mundo deseable que le impulsa a mejorar, a plantearse metas e imaginar ideales. La educación es en sí misma un valor deseable, aunque sabemos que lo es por razones muy diversas. Trabajamos por algo que valoramos porque queremos y creemos que con la educación se mejora a los seres humanos, se incrementan su bienestar y el desarrollo económico, que se aminoran las lacras sociales, se contribuye a la redención del ser humano, a su liberación, o que puede ser instrumento para la revolución silenciosa de la sociedad desde el proyecto ilustrado y emancipador. Esta pulsión o tendencia a crecer y mejorar de alguna forma tiene que traducirse en el currículum que se vaya a desarrollar.

Esa carga utópica introduce una dinámica conflictiva puesto que el significado transformador que conlleva este abanico de propósitos educativos generales choca con prácticas educativas que tienden a enclaustrarse y verse reducidas a los moldes dominantes de la escolaridad, más preocupada por el éxito escolar que por todos esos fines generales, a los que los moldes estructuradores apenas les conceden no más que el papel —tan grandilocuente como inútil, en muchos casos— de ser tenidos como referentes transversales. Al aceptar la elevación del currículum a la categoría de proyecto educativo

aparece una clara distancia entre el discurso y la realidad. En ese "abismo teleológico" la idea de la educación se empobrece inevitablemente.

Desde otro punto de vista si, como consideraba Bernstein (1988), el currículum en términos prácticos lo conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar, entonces éste es algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenidos de las materias o áreas escolares. De otro modo, no podrían entenderse las proyecciones prácticas de determinadas finalidades de la educación que tienen que ver con la educación moral, la creación de actitudes, sensibilidades, preparar para entender el mundo, etc. A la educación le presumimos la capacidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad.

Esos objetivos que han de plasmarse en contenidos, tiempos y actividades específicas para conseguirlos desbordan la acepción clásica de la cultura académica. Se requiere, pues, que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas, así como el procurar que los docentes se perciban a sí mismos, en tanto que profesionales, como enseñantes–educadores de un texto curricular comprensivo de "amplia cobertura", reconociendo el principio de que los fines, y por lo tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como contenidos del currículum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos esenciales acerca de los cuales hay que velar en los centros y en las aulas.

El currículum no puede dejar de pretender en su desarrollo práctico —no sólo figurar en el texto— el logro, al menos, de los fines de carácter educativo siguientes, aunque los resultados que consigamos persiguiéndolos no sean cuantificables para los tecnocráticos analistas de la calidad. Consideramos además que constituyen derechos del alumnado y como tales deben convertirse en obligaciones para los profesores y no hay que dejarlos encerrados en sus asignaturas:

- Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, partan éstos de donde partan. Crecer y abrirse a mundos de referencia más amplios es una posibilidad para todos, aunque lo sea de manera distinta y en desigual medida.

- Hacer de los menores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, provocando el que tengan las experiencias adecuadas, siendo reconocidos como tales ciudadanos mientras se educan.
- Fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias mismas, lo que implica la transformación de éstas.
- Afianzar en el alumno principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- Hacerle consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla también como "suya", la de cada grupo, cultura, país, modo de vida...
- Capacitarlo para la deliberación democrática.

2. 4 ¿Qué es diseño curricular?

En la literatura sobre el tema en ocasiones se identifica el diseño curricular con el concepto de planeamiento o con el currículum en su integridad , otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular.

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular, es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla.

¿Cuáles son las tareas del diseño curricular?

No siempre en la literatura revisada quedan bien delimitadas las tareas del diseño como dimensión del currículum, sin embargo es posible apreciar en la mayoría de los modelos, especialmente de los últimos 30 años, la necesidad de un momento de diagnóstico de necesidades y un momento de elaboración donde lo que más se refleja es la determinación del perfil del egresado y la conformación del plan de estudio.

Hay un predominio del tratamiento de tareas del currículum sin precisar la dimensión del diseño curricular y de la explicación de su contenido para el nivel macro de concreción curricular y especialmente para la educación superior que es donde ha alcanzado mayor desarrollo esta materia.

Una de las concepciones más completas sobre fases y tareas del currículum es la de Rita M. Alvarez de Zayas (1995), de la cual se parte en este trabajo para hacer una propuesta, que se distingue de la anterior primero, en que precisa las tareas para la dimensión de diseño; segundo, hace una integración de fases que orienta con más claridad el contenido de las tareas y el resultado que debe quedar de las mismas; tercero, se precisa más la denominación de las tareas; y cuarto, el contenido de las tareas se refleja en unos términos que permite ser aplicado a cualquier nivel de enseñanza y de concreción del diseño curricular.

TAREAS DEL DISEÑO CURRICULAR

1ra. Diagnóstico de problemas y necesidades.

2da. Modelación del Currículum.

3ra. Estructuración curricular.

4to. Organización para la puesta en práctica.

5ta. Diseño de la evaluación curricular.

2.5 ¿Qué se hace en cada una de las tareas y cuál es su contenido?

1ra. Diagnóstico de problemas y necesidades.

Esta consiste en el estudio del marco teórico, es decir, las posiciones y tendencias existentes en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular, sobre las cuales se va a diseñar el currículum. Es un momento de estudio y preparación del diseñador en el plano teórico para poder enfrentar la tarea de explorar la práctica educativa. El estudio de las bases y fundamentos le permite establecer indicadores para diagnosticar la práctica. El contenido de esta tarea permite la realización de la exploración de la realidad para determinar el contexto y situación existente en las diferentes fuentes curriculares.

Se explora los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus cualidades, motivaciones, conocimientos previos, nivel de desarrollo intelectual, preparación profesional, necesidades, intereses, etc. Se incluye aquí la exploración de los recursos humanos para enfrentar el proceso curricular. En general se explora la sociedad en sus condiciones económicas, sociopolíticas, ideológicas, culturales, tanto en su dimensión social general como comunitaria y en particular las instituciones donde se debe insertar el egresado, sus requisitos, características, perspectivas de progreso, etc. Estos elementos deben ofrecer las bases sobre las cuales se debe diseñar la concepción curricular. Debe tenerse en cuenta también el nivel desarrollo de la ciencia y su tendencia, el desarrollo de la información, esclarecimiento de las metodologías de la enseñanza, posibilidades de actualización, etc. Se diagnostica además el currículum vigente, su historia, contenidos, contextos, potencialidades, efectividad en la formación de los alumnos, la estructura curricular, su vínculo con la vida, etc. Para realizar la exploración se utilizan fuentes documentales, los expertos, los directivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la literatura científica, etc.

Los elementos que se obtienen de la exploración permiten caracterizar y evaluar la situación real, sobre la cual se debe diseñar y en su integración con el estudio de los fundamentos teóricos posibilita pasar a un tercer momento dentro de esta etapa que consiste en la determinación de problemas y necesidades. En este momento se determinan los conflictos de diversas índoles que se producen en la realidad, por ejemplo:

- Lo que se aprende y lo que se necesita.
- Lo que se enseña y lo que se aprende.
- Lo que se logra y la realidad, entre otras

Estos conflictos se clasifican, se jerarquizan y se determinan los problemas que deben ser resueltos en el proyecto curricular. Del estudio anterior también debe surgir un listado de necesidades e intereses de los sujetos a formar que deben ser tenidos en cuenta en el currículum a desarrollar. De todo esto se deriva que en la tarea de diagnóstico de problemas y necesidades se pueden distinguir tres momentos:

1. Estudio del marco teórico.
2. Exploración de situaciones reales.
3. Determinación de problemas y necesidades.

El resultado de esta tarea debe quedar plasmado en una breve caracterización de la situación explorada y los problemas y necesidades a resolver.

2da. Modelación del currículum.

En esta tarea se precisa la conceptualización del modelo, es decir, se asumen posiciones en los diferentes referentes teóricos en relación con la realidad existente. Se explicita cual es el criterio de sociedad, hombre, educación, maestro, alumno, etc. Se caracteriza el tipo de currículum, el enfoque curricular que se ha escogido. Un momento importante de la concreción de esta tarea es la determinación del perfil de salida expresado en objetivos terminales de cualquiera de los niveles que se diseñe. El perfil de salida se determina a partir de:

- Bases socio-económicas, políticas, ideológicas, culturales en relación con la realidad social y comunitaria.
- Necesidades sociales.
- Políticas de organismos e instituciones.
- Identificación del futuro del egresado, campos de actuación, cualidades, habilidades y conocimientos necesarios para su actuación y desarrollo prospectivo.

Estos elementos deben quedar expresados de forma integrada en objetivos para cualquiera de los niveles que se diseñe. Por la importancia que tiene la determinación del perfil del egresado y la concepción de los planes de estudio para el resto de la modelación se amplía sobre su teoría y metodología al final de este capítulo.

La modelación del currículum incluye una tarea de mucha importancia para el proceso curricular y es la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales. Se entiende por determinación de contenidos la selección de los conocimientos, habilidades y cualidades que deben quedar

expresados en programas de módulos, disciplinas, asignaturas, programas directores, componentes, de acuerdo al criterio de estructuración que se asuma y el tipo de currículum adoptado, precisados al nivel que se está diseñando.

Además de los contenidos se debe concebir la metodología a utilizar para el desarrollo curricular. La metodología responderá al nivel de concreción del diseño que se esté elaborando, de tal forma que si se trata de un plan de estudio la metodología se refiere a como estructurar y evaluar el mismo, así mismo si se trata de un módulo, disciplina, asignatura, una unidad didáctica, un componente, etc., debe quedar revelada la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica. En la medida que la concepción es de currículum cerrado o abierto, la responsabilidad de determinar contenidos y metodologías recaerá en los niveles macro, meso y micro de concreción de diseño curricular.

En la tarea de modelación se pueden distinguir tres momentos fundamentales.

1. Conceptualización del modelo.
2. Identificación del perfil del egresado o los objetivos terminales.
3. Determinación de los contenidos y la metodología.

El resultado de esta tarea debe quedar plasmado en documentos en los que están definidas las posiciones de partida en el plano de la caracterización del currículum del nivel que se trate; los objetivos a alcanzar; la relación de los conocimientos, habilidades, cualidades organizados en programas o planes de acuerdo a la estructura curricular que se asuma, del nivel de que se trate y de lo que se esté diseñando; y las orientaciones metodológicas para la puesta en práctica.

2.5.1 3ra. Estructuración curricular.

Esta tarea consiste en la secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña. En este momento se determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo

necesario, las relaciones de precedencia e integración horizontal necesarias y todo ello se lleva a un mapa curricular, donde quedan reflejadas todas estas relaciones. Esta tarea se realiza en todos los niveles de concreción del diseño curricular aunque asume matices distintos en relación a lo que se diseña. La secuenciación o estructuración está vinculada a la concepción curricular ya que esta influye en la decisión de la estructura.

Por la importancia que posee el plan de estudios respecto a esta tarea, se incluye al final del capítulo una explicación de las características de este documento del currículum.

4ta. Organización para la puesta en práctica del proyecto curricular.

Esta tarea consiste en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del proyecto curricular. Es determinante dentro de esta tarea la preparación de los sujetos que van a desarrollar el proyecto, en la comprensión de la concepción, en el dominio de los niveles superiores del diseño y del propio y en la creación de condiciones. La preparación del personal pedagógico se realiza de forma individual y colectiva y es muy importante el nivel de coordinación de los integrantes de colectivos de asignatura, disciplina, año, grado, nivel, carrera, institucional, territorial, etc., para alcanzar niveles de integración hacia el logro de los objetivos. Este trabajo tiene en el centro al alumno para diagnosticar su desarrollo, sus avances, limitaciones, necesidades, intereses, etc., y sobre su base diseñar acciones integradas entre los miembros de los colectivos pedagógicos que sean coherentes y sistemáticas.

Esta tarea incluye además, la elaboración de horarios, conformación de grupos clases y de otras actividades, los locales, los recursos, por lo que en ella participan todos los factores que intervienen en la toma de decisiones de esta índole, incluyendo la representación estudiantil.

5ta. Diseño de la evaluación curricular.

En todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular se diseña la evaluación que debe de partir de objetivos terminales y establecer indicadores e instrumentos que permitan validar a través de diferentes vías, la efectividad de la puesta en práctica del proyecto curricular de cada uno de los niveles, componentes y factores.

Los indicadores e instrumentos de evaluación curricular deben quedar plasmados en cada una de los documentos que expresan un nivel de diseño, es decir, del proyecto curricular en su concepción más general, de los planes, programas, unidades, componentes, etc.

El criterio asumido en esta teoría acerca de asumir el diseño curricular como una dimensión del currículum y no como una etapa y definir en su metodología tareas, permite comprender que su acción es permanente y que se desarrolla como proceso en el mismo tiempo y espacio del resto de las dimensiones, reconociendo que hay tareas del mismo que pueden responder a otras dimensiones como las de desarrollo y evaluación, no obstante hay tareas que por sus resultados deben preceder en el tiempo a otras para lograr una coherencia en el proceso curricular.

2.6 ¿Que 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.

2.7 ¿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

2.8 ¿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 planea. 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.

2.9 ¿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.

2.10 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 3.- Teoría curricular

3.1 Modelo curricular de Ralph Tyler.

Ralph Winfred Tyler nació en Chicago, el 22 de abril de 1902, y creció en Nebraska. Obtuvo el bachelor en 1921, del Doane College, con especialidad en ciencias y matemáticas. A los 20 años, en 1922, se convirtió en profesor de educación secundaria en la ciudad de Pierre, South Dakota. A los 21 años (1923), obtuvo su maestría de la Universidad de Nebraska, donde comenzó a especializarse en el uso de la estadística en las pruebas de rendimiento. En 1927 —tenía 25 años— obtuvo el doctorado en psicología educativa en la Universidad de Chicago. Por invitación de su profesor del doctorado, Werret Charters, Tyler se trasladó a Columbus para dirigir el Departamento de evaluación educativa, en la Ohio State University. Su obra y figura se volvió conocida en el medio educativo a partir del Estudio de los Ocho Años, la investigación curricular más grande que se hubiera emprendido hasta ahora (Cordero y García Garduño, 2004).

Tyler fue un hombre incansable. Desde 1921, cuando se graduó como maestro de escuela secundaria, hasta pocos meses antes de su muerte (1992), estuvo activo; es decir, unos 70 años. Se cuenta que Benjamin Bloom una vez hizo cuentas de cuánto tiempo Tyler había pasado viajando en avión y calculó que habían sido dos años completos de su vida. Una vez dijo, como si tratara de dejar una adicción, “trato de disminuir los viajes a una vez a la semana” (Husen, 1989, viii).

A Ralph W. Tyler se lo considera uno de los educadores más importantes del siglo XX en Estados Unidos; fue docente, investigador, consultor y funcionario. Tyler ocupó varios puestos y fundó varios centros de investigación. Fue asesor de varios presidentes de los Estados Unidos, trabajó en varios Comités y Consejos nacionales. Fue, también, miembro de la Comisión Nacional para la Formación de profesores (National Comisión on Teacher Education), de 1939 a 1946. Perteneció al National Science Board, de 1962 a 1968. En palabras de uno de sus hijos, Tyler rechazaba idealizar el pasado y denigrar el presente, una tentación a la que sucumbieron varios de sus colegas (Stanford, News Service, 1994).

A este gran educador e investigador se le atribuye, entre otras cosas, el haber fundado el campo de la evaluación educativa; fue el creador del primer método para construir pruebas de rendimiento y haber creado el modelo de desarrollo curricular más empleado: el método

tyleriano de construcción del curriculum (Tyler's rationale). Entre sus estudiantes, destacan Benjamín Bloom y Lee J. Cronbach (1916-2001), calificados ambos, por Tyler, como su brazo derecho. Bloom (1986), por ejemplo, manifiesta que él venía de una familia de clase trabajadora y que Tyler le tuvo confianza e impulsó su carrera. Según Bloom, Tyler era un gurú.

Afirmaba que cuando “uno escuchaba lo que decía, aun cuando no entendieras, el problema era encontrarle un significado más profundo” . Ahora, entonces, se puede entender por qué el libro de Bloom (1971), *Taxonomía de los objetivos de la educación*, lo dedicó a su antiguo maestro. Ralph Tyler fue un hombre virtuoso y modesto. John Goodlad, otro de sus discípulos destacados, señala:

Tal vez su contribución más grande sea el consejo que dio a cientos de individuos, en forma personal. En una combinación de rasgos hace que media hora con él sea tan recompensable: la habilidad para concentrarse exclusivamente en el problema que está ante él y la habilidad para plantear las preguntas correctas. Maestro, académico, administrador, creador de instituciones, hacedor de políticas, orador, viajero, asesor de presidentes, consejero, amigo— Ralph Tyler ha sido todo eso y en todos estos papeles que jugó, siempre fue un estudiante .

En una entrevista que le concedió (Ridings, 1981), el entrevistador le manifestó a Tyler que lo consideraba como un gurú de la educación, como una de las figuras más importantes en la educación estadounidense. Tyler le respondió que los halagos no conducían a ninguna parte, que mejor continuaran con la entrevista. Tal vez la modestia natural que tuvo Tyler provino de su familia. Este autor le manifestó a una de sus biógrafos (Meek, 1993) que su padre fue médico

de profesión, que a finales del siglo XIX ganaba unos cinco mil dólares —una cantidad muy respetable en esa época—, pero que se retiró de la profesión para convertirse en pastor de una iglesia. A su padre no le importó que ganara menos como ministro de la iglesia. Probablemente por el ejemplo de su padre, Tyler abrazó el humanismo. En una entrevista, Tyler declaró que la vida plena de un ser humano es aquella en la cual ese ser humano está buscando continuamente ser más humano:

Desde mi punto de vista una buena vida para un ser humano es una en la cual está buscando ser un humano más pleno; lo que significa ser más capaz de aprender, de ayudar a otros; de contribuir; de crear una sociedad en la cual otros tengan un profundo respeto por el potencial de cada ser humano y de estar fuertemente

motivado a buscar ser parte de esa sociedad que estaría haciendo mejores cosas para las generaciones futuras.

3.1.1 Tyler y los objetivos conductuales en el currículo

En el medio iberoamericano se conoce a Tyler principalmente por su obra *Principios básicos del currículo* (1973/1949), trabajo que posiblemente ha sido la obra que más influencia ha tenido en la constitución y práctica del curriculum a nivel mundial. Sin embargo, su pensamiento se lo ha distorsionado frecuentemente y, en el reconocimiento de sus aportaciones, se registran algunas omisiones. Se considera, por ejemplo, que Tyler era conductista, por su énfasis en el uso de objetivos conductuales en la construcción y evaluación del curriculum.

Los pioneros de los objetivos conductuales fueron dos profesores de la Universidad de Chicago, Werret W. Charters (1923) y J. Franklin Bobbitt (1924).

Estos autores diseñaban programas con cientos e incluso miles de objetivos. Por ejemplo, en la obra cumbre de Bobbitt (1924), *How to make a curriculum*, sugiere más de 800 objetivos para la educación básica y secundaria. Bobbitt, en esta misma obra, señala que se deben evitar los objetivos vagos y generales. A pesar de que Tyler fue estudiante y después colaborador de Charters, no se ciñó del todo a este enfoque de objetivos.

Tyler, en la obra escrita originalmente en 1949 (Tyler, 1973: 47), señala que: “como resultado de los pasos precedentes, el planificador del currículo habrá podido seleccionar una pequeña lista de objetivos importantes y alcanzables que, por provenir de varias fuentes, podrán enunciarse de distintas maneras”. Si bien Tyler aceptaba, como Bobbit y Charters, que los objetivos debían establecerse en términos de conducta, su pensamiento se ligaba más a Dewey y tuvo, también, influencia de su profesor y director de tesis doctoral, Charles Judd (1873-1946), de quien retomó la importancia de la generalización en el currículo y los objetivos (Cordero y García Garduño, 2004), así como que unas de las fuentes del curriculum fueran la sociedad y los estudios de los estudiantes (Tyler, 1943. “Charles Hubbard Judd, 1873-1846”).

The Elementary School Journal, 47(1):1-2) Tyler tuvo como maestra, en la Universidad de Nebraska, a una discípula de Thorndike y, a través de ella, conoció su libro *Psicología de la*

aritmética, que tenía 3000 objetivos; desde esa época, Tyler pensaba que los objetivos conductuales eran demasiado específicos (Schubert et al., 1986b).

En la década de los treinta, Tyler se refiere a objetivos transcurriculares (transcurriculum objectives), los que concebía como objetivos muy amplios, que debían atender el conjunto de la escuela o la comunidad (Cronbach, 1986). Un ejemplo de estos objetivos era desarrollar una filosofía de vida en los educandos.

Esta misma idea la expresó Tyler cuarenta años después, en pleno apogeo del uso de los objetivos conductuales. Tyler puntualizó algunas limitaciones de los objetivos conductuales; señaló que los objetivos eran específicos, pero no lo suficientemente claros (Fishbien, 1973). Posteriormente, señaló que: no se pueden usar los objetivos como base para una evaluación comprehensiva (Ridings, 1981, 12). En esa misma entrevista, Tyler destacó las limitaciones de las taxonomías educativas: “una taxonomía es lo que alguien más establece como un significado de los objetivos educativos, pero el profesor es quien trabaja con los alumnos” (Ridings, 1981, 13). Tyler mencionó que el profesor que trabaja con los alumnos debe establecer lo que es importante de aprender.

En la entrevista concedida a Graciela Cordero, en 1990 (Cordero y García Garduño, 2004), Tyler ilustra cómo evolucionó su pensamiento en torno a los objetivos. El autor señaló a la entrevistadora:

GC: ¿Cuál es su opinión sobre el establecimiento de objetivos conductuales en el curriculum?

Ralph Tyler: Los objetivos deben ser lo suficientemente amplios para que sean comprensibles. Las habilidades del ser humano son para generalizar, por lo tanto, cuando tienes algo específico no ayuda a generalizar el principio subyacente como algo nuevo. De otra manera se vuelve como una capacitación para que las personas hagan el trabajo, cosas pequeñas que ellas generalmente no entienden. Por lo tanto, no escojas objetivos conductuales que sean tan pequeños que no exista generalización. Eso no es humano, los seres humanos generalizan a partir de su experiencia. Por ejemplo, en la enseñanza de la lectura, uno de los objetivos es comprender. Otro puede ser desarrollar el interés en los materiales de lectura. Eso es un objetivo general, puedes ver varias posibilidades, pero no los lleses a cuestiones concretas.

Es decir, Tyler consideraba que los objetivos debían ser lo suficientemente amplios como para que el estudiante pueda generalizarlos. Sin embargo, Tyler tuvo una influencia de los curricularistas conductistas de su época: Franklin Bobbitt y Werret W. Charters; ambos

fueron sus profesores en la Universidad de Chicago (García Garduño, 1995). Bobbitt, junto con Charters, fue el pionero de los objetivos conductuales.

Aquel autor (Bobbitt, 1924) señalaba que los objetivos generales deben evitarse y redactarse en términos definitivos, pues, de esa manera, los educadores saben qué es lo deben lograr y, también, es útil para que los padres y estudiantes entiendan tales objetivos. Asimismo, Bobbitt sugería que los objetivos se redactaran con un lenguaje claro y sencillo.

El modelo tyleriano del curriculum tuvo influencia del pensamiento de Charters, quien fue el creador del método de análisis de tareas (job analysis). Los pasos básicos de método para la elaboración del currículo, que Charters (1923) propuso, son:

- 1) determinar los objetivos más importantes de la educación;
- 2) analizar los objetivos y continuar su examen hasta el nivel de unidades de trabajo;
- 3) jerarquizar las actividades de acuerdo con su importancia;
- 4) seleccionar los objetivos y actividades que puedan ser alcanzados dentro del calendario escolar;
- 5) recolectar las mejores experiencias derivadas de las actividades seleccionadas;
- 6) ordenar los materiales de instrucción de acuerdo con la naturaleza psicológica del educando.

3.1.2 El padre de la evaluación educativa

La elaboración del modelo de Tyler generó en el campo educativo un paradigma pedagógico que acompañó a la educación durante un largo período, y como los paradigmas responden a un momento socio-histórico, al desactualizarse evidencian las contradicciones de su propia configuración frente a otras propuestas y otros momentos socio-culturales.

El modelo curricular de Tyler debe irse adaptando al grupo y a la realidad. Su fin último es que se genere un aprendizaje, y por esto su diseño parte de los objetivos y no de las actividades. Así, la finalidad de la evaluación reside en el análisis de “la congruencia entre los objetivos y los logros” (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3). Al respecto, el mismo autor señala:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento” (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3)

Este modelo se fundamenta en comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados. Como apunta Escobar Hoyos (2014) “de la consideración de un amplio espectro de metas intencionales en el aprendizaje, y mediante la operacionalización de las mismas, se evalúa el programa según el grado en que dichas metas han sido conseguidas durante el proceso de enseñanza aprendizaje” (Escobar Hoyos, 2014, p. 44).

La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base los objetivos, cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor/a, del método, del alumno/a y de la información, así como la evaluación, la sociedad, etc.

Tyler centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso. Así, el programa será eficaz en la medida que se consigan los objetivos establecidos, y con todos estos elementos, quien planifica debe responder al menos cuatro preguntas básicas, según la visión del currículum de Ralph Tyler:

- ¿Qué aprendizaje se quiere que los alumnos logren?
- ¿Mediante qué situaciones de aprendizaje podrá lograrse dichos aprendizajes?
- ¿Qué recursos se utilizará para ello?
- ¿Cómo evaluaré si efectivamente los alumnos han aprendido dichos objetivos?

En la actualidad, la evaluación de Tyler se ha aplicado en el sistema educativo como una herramienta fundamental para los docentes, ya que ayuda a identificar en los estudiantes las debilidades y fortalezas sobre su aprendizaje, y porque estas cuatro preguntas han sido la

base fundamental para planificar los bloques curriculares para desarrollar el proceso de enseñanzaaprendizaje.

Tyler consideraba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos proporciona un método evaluativo apropiado. Es esencial, en este modelo, la utilización de test y pruebas estandarizadas para la recolección de información.

Además, Tyler proporcionó medios prácticos para la retroalimentación (término que él introdujo en el lenguaje evaluativo). Por consiguiente, veía la evaluación como un proceso recurrente. La evaluación, según él, debía proporcionar un programa personal con la información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de objetivos.

Hoy en día, las instituciones educativas utilizan técnicas y herramientas que se emplean en el proceso de evaluación y que, aplicadas de manera correcta, conllevan a una educación de calidad en la que el estudiante es capaz de reconocer el avance y estancamiento de sus aprendizajes y así aprovechar al máximo sus posibilidades, su forma de aprender, conocer sus límites e interpretar la información evaluativa que proviene del docente.

Las funciones del diseño evolutivo de Tyler han sido:

1. Establecer objetivos amplios.
2. Clarificar objetivos.
3. Definir objetivos en términos operativos.
4. Buscar situaciones y condiciones para mostrar el logro de objetivos.
5. Diseñar y seleccionar técnicas de medida.
6. Recoger datos del rendimiento.
7. Comparar los datos con los objetivos operativos.

3.2 Modelo curricular de Hilda Taba.

Hilda Taba nació el 7 de diciembre de 1902 en Kooraste, una aldea del actual condado de Põlva, en el sureste de Estonia. En 1921, tras diplomarse en el colegio de niñas de Võru, decidió convertirse en maestra de escuela. En 1927 presentó la candidatura para un doctorado en filosofía educativa en la Universidad de Columbia. En los cinco años universitarios que siguieron, conoció a numerosos científicos norteamericanos de renombre mundial, entre ellos al psicólogo E.L. Thorndike (1874-1949), al pedagogo e

historiador P. Monroe (1869-1947), al sociólogo G.C. Gounts, y a C. Washburne (1889-1968), fundador del Plan Winnetka.

El grupo de investigación de Taba presentó al Consejo Norteamericano de Educación una de las numerosas propuestas encaminadas a la búsqueda de soluciones para fomentar la tolerancia entre los estudiantes de diferentes orígenes étnicos y culturales. El proyecto de enseñanza entre grupos fue aceptado e iniciado en Nueva York en 1945, bajo la dirección de Hilda Taba. El éxito de ese proyecto experimental condujo al establecimiento del Centro de Enseñanza entre grupos en la Universidad de Chicago, también dirigido por ella (1948-1951).

El segundo y último período de la carrera científica independiente de Hilda Taba comenzó en 1951, al aceptar una propuesta de reorganización y elaboración de currículos para las áreas sociales en el condado de Contra Costa, situado en la región de la bahía de San Francisco

Hilda Taba sustenta, que el concepto de la sociedad acerca de la función de la escuela pública distingue en alto grado qué clase de currículum tendrán las escuelas. Esto es más difícil de determinar en una democracia que en una sociedad totalitaria. Se podría decir que el gran debate sobre las escuelas y su función, es un debate sobre muchos de los problemas que encara nuestra sociedad: el equilibrio entre libertad y control, entre tradición y cambio, la opción entre minorías, de poder o de intelecto, los factores de participación en la estructura de la política pública y muchos otros.

3.2.1 Modelo curricular

La propuesta o modelo curricular de Hilda Taba se basa en su libro: "Currículum Development: Theory and Practice" que se publicó en 1962 y representa una continuación del trabajo de Ralph Tyler. Acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares, basándose en una teoría curricular que se fundamente en las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura. El resultado de ese análisis realizado a través de la investigación, constituye la guía para determinar los objetivos educacionales, seleccionar los contenidos y decidir el tipo de actividades de aprendizaje que deben considerarse. Introduce así, en el sustento de la planificación curricular la noción de diagnóstico de necesidades sociales. Esa noción ha implicado a veces la elaboración de los programas de estudio, reduciéndolos a

demandas muy específicas, inmediatas o utilitaristas, que van contra la formación teórica del sujeto.

SE NECESITA UNA TEORIA DE LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO

Para utilizar correctamente estos recursos que urgen, se necesita una teoría de la elaboración del currículo.

Esta teoría no solo debe definir los problemas con las cuales ha de tratar dicha elaboración sino también elaborar el sistema concepto que deben emplearse para determinar la relevancia de estos datos con respecto a la elaboración.

La elaboración del currículo es una empresa compleja que comprende muchos tipos de resolución como: especialidades o materias del currículo y el contenido específico que abarca cada una de ellas, selección del tipo de aprendizaje y tomar decisiones para determinar de qué manera se evaluará lo que los estudiantes aprenden y la eficiencia del currículo en cuanto lo que los estudiantes aprenden y la eficacia del currículo en cuanto al logro de los fines deseados.

FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS SOCIALES Y FILOSOFICO DEL MODELO CURRICULAR

- Transmisión de la cultura
- Socialización del individuo
- Estructuración de la sociedad
- Estudiar la estructura de la sociedad para determinar las metas

PLANTEAMIENTO DEL CURRÍCULO

Para desarrollar una teoría sobre la elaboración de currículo y un método de concepto sobre el mismo es indispensable investigar cuales son las demandas y los requisitos de la cultura y la sociedad, tanto para el presente como para el futuro. Desde el momento en que se concibe la elaboración del currículo como una tarea que requiere juicio ordenado, es indispensable examinar tanto el orden de la adopción de las decisiones como el modo en que se realizan, este orden podría ser:

- Diagnostico de las necesidades
- Formulación de objetivos

- Selección y organización del contenido
- Selección y organización de las actividades del aprendizaje
- Determinación de lo que se va a evaluar y de la manera y medios para hacerlo

Los problemas centrales del planteamiento del currículo son determinar el alcance del aprendizaje esperado, establecer su continuidad y el ordenamiento adecuado del contenido, y unificar las ideas provenientes de diversos campos. En la elaboración del currículo es necesario de disponer de una metodología para su desarrollo y para desarrollarlo entre sí, esta incluye los modos de decidir quiénes desempeñaran las diferentes funciones en la confección del currículo.

El concepto de la sociedad acerca de la función de la escuela pública determina en alto grado que clase de currículo tendrá las escuelas. Un grupo de teóricos insiste sobre la función preservadora de la educación: las tradiciones culturales poseen raíces la continuidad cultural posee raíces solo si la educación conserva esta herencia transmitiendo las verdades elaboradas en el pasado a las nuevas generaciones, para desarrollar así una base cultural y ciertas lealtades comunes.

3.2.2 Estudio sobre el currículo Hilda Taba

En sus largos años de estudio sobre el currículo, Hilda Taba examinó la evolución de la teoría curricular con el objetivo de ingresar a otros campos del conocimiento para fortalecer y vincular los hallazgos en una integración interdisciplinaria de la teoría curricular.

Para la elaboración de la teoría del currículo, Taba plantea que ésta debe basarse en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica. De igual forma, los programas educacionales deben permanecer, desaparecer o modificarse a partir de la evaluación educativa que permite “determinar qué cambios se producen en la conducta del estudiante como resultado de un programa educacional y el de establecer si éstos cambios suponen realmente el logro de los objetivos propuestos (Taba, 1974: 11).

Basada en una teoría coherente para diseñar el currículo, Taba plantea que esta teoría debe definir los problemas en los que se sustenta y, además, elaborar un sistema de conceptos que deben emplearse para determinar su relevancia educativa:

Por consiguiente la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso del aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo (Taba, 1974: 25).

La propuesta de Taba cuenta con tres criterios para la elaboración del currículo. El primero consiste en investigar cuáles son las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad tanto para lo presente como lo futuro; el segundo, contar con la información sobre el aprendizaje y la naturaleza del estudiantado; el tercero, se refiere a la naturaleza del conocimiento y sus características específicas, así como las contribuciones únicas de las disciplinas de las cuales se deriva el contenido del currículo.

Tomando en cuenta lo anterior, Taba (1974: 26-29) establece que se debe llevar un orden para elaborar un currículo más consciente y planeado y más dinámicamente concebido. Así, para la el diseño del currículum plantea siete pasos.

El primer paso es el diagnóstico de necesidades, permite definir cómo debe ser el currículo para una población determinada.

El segundo paso se refiere a la formulación de objetivos claros y amplios que brinden una plataforma esencial para el currículo; determinan, en gran parte, qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárseles.

La selección del contenido constituye el tercer paso. La noción de diferencias concretas entre los diversos niveles de contenido, su continuidad y secuencia son indispensables para la validez e importancia.

El cuarto paso lo constituye la organización del contenido, permite los cambios que experimenta la capacidad para aprender entre otros.

La selección de las actividades de aprendizaje constituye el quinto paso, el cual implica las estrategias para la elaboración de conceptos, la planificación de estas experiencias se convierte en una estrategia importante para la formulación del currículo:

Se debe buscar el modo más apropiado para trasladar el material de estudio a una experiencia de aprendizaje adecuada, o la manera de proyectarlas para adaptarlas a las

variaciones en cuanto a la capacidad de aprender, las motivaciones y las estructuras mentales (Taba, 1974: 28-29).

El sexto paso: la organización de las actividades de aprendizaje, consiste en el establecimiento de los contenidos y las estrategias de aprendizaje para la formación de conocimientos, actitudes y sensibilización; las actividades de aprendizaje permiten alcanzar algunos objetivos, por lo cual es importante una buena organización de las mismas.

La determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y los medios para hacerlo, integran el séptimo paso. En este paso se deben hacer planes que contesten preguntas sobre la calidad del aprendizaje; la consecución de los fines de la educación; y la certeza de compatibilidad entre las metas, los objetivos y lo que los estudiantes han pretendido. Juzgar la organización curricular y las experiencias ofrecidas para el alcance de los objetivos.

Aunque muchos estudiosos del campo curricular consideran la obra de Taba como un documento ineludible de leer y analizar, la puesta en marcha de su propuesta incluye un arduo trabajo y una disposición institucional sumamente comprometida con la sociedad y con la disciplina en la que otorga formación.

Otro aspecto importante de señalar es el trabajo interdisciplinario que actualmente se ha priorizado –pero falta más cultura en este hacer– y el interés auténtico por un trabajo colaborativo.

La propuesta de Taba es trascendental porque fue la primera en proponer el desarrollo de una teoría curricular; una integración interdisciplinaria basada en las necesidades sociales, de la cultura, del aprendizaje; la vinculación teoríapráctica; la modificación de los programas educativos basados en una evaluación educativa.

3.3 El Modelo de Arnaz

Partiendo de la definición del currículum como “un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto determinado de enseñanzaaprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”, y, en tanto que plan, el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada por acciones que se quiere organizar, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no en las acciones mismas, sino más bien de ellas se desprenden evidencias

que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan (Arnaz, 1993: 9). La propuesta de este autor es representativa del auge de la tecnología educativa en México a finales de la década de los setenta e inicios de los ochenta.

Desde la propuesta de Arnaz (1993), la primera etapa del diseño curricular consiste en elaborar el currículo, la cual comprende cuatro subetapas: 1) formular los objetivos curriculares, que implica precisar las necesidades que se atenderán, caracterizar al alumno insumo, elaborar el perfil del egresado y definir los objetivos curriculares; 2) elaborar el plan de estudios a través de la selección de los contenidos, derivar objetivos particulares de los objetivos curriculares y estructurar los cursos del plan de estudios; 3) diseñar el sistema de evaluación, implica definir las políticas del sistema de evaluación, seleccionar los procedimientos de evaluación y caracterizar los instrumentos de evaluación requeridos; 4) elaborar las cartas descriptivas, consiste en diseñar los propósitos generales de cada curso, elaborar los objetivos específicos de los cursos y definir los criterios y medios para la evaluación de los mismos.

La segunda etapa, instrumentar la aplicación del currículo, comprende cinco pasos: entrenar a los profesores, elaborar los instrumentos de evaluación, seleccionar y/o elaborar los recursos didácticos, ajustar el sistema administrativo al currículo y adquirir y/o adaptar las instalaciones físicas.

La tercera etapa, la aplicación del currículo. Y la cuarta etapa, evaluar el currículo, comprende evaluar el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos particulares.

Arnaz señala que, aun cuando los currícula difieren entre sí, comparten una estructura o composición común de cuatro elementos: objetivos curriculares, que son los propósitos educativos; plan de estudios, es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos particulares, así como la organización y secuencia que deben tener los contenidos que se aborden; las cartas descriptivas, son las guías detalladas de los cursos; y el sistema de evaluación, implica una organización respecto de la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos.

El modelo de José Arnaz fue usado en varias instituciones de educación superior. Se puede decir que uno de los inconvenientes de este modelo es que cada etapa a su vez exige

subetapas, que no siempre los diseñadores o elaboradores del currículum quieren llevar a cabo por la minuciosidad de las tareas que exige.

Además, la mayoría de las instituciones maneja con más énfasis político el cambio curricular que como una propuesta pedagógica, de ahí que los profesores, en la mayoría de las ocasiones, no son capacitados en la operación de la nueva propuesta curricular o, en su caso, formados en los campos disciplinarios en los que no son especialistas. Otro aspecto es que las instituciones educativas, a través de sus funcionarios, no resuelven de forma inmediata el ajuste del sistema administrativo a la luz de los requerimientos del nuevo diseño. Un aspecto más es la infraestructura que se requiere en la operación curricular, lo cual pocas veces es tomado en cuenta en una nueva propuesta curricular.

3.4 El Modelo de Glazman e Ibarrola

ANTECEDENTES.

Raquel Glazman Nowalski: de Nacionalidad Mexicana es doctora en pedagogía por la facultad de filosofía y letras en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene especialidad en educación superior, currículum, didáctica, evaluación, formación profesional, política educativa en las universidades y más de 6 libros relacionados con educación.

Raquel Glazman hace referencia a la evaluación del currículum, para modificarlo en beneficio de los estudiantes. No cree conveniente adaptar los programas de estudio a las necesidades de la sociedad, más bien propone que los programas de estudio se hagan de acuerdo a las necesidades académicas de los estudiantes para que puedan resolver conflictos en su entorno laboral y personal cuando egresen de las universidades.

María de Ibarrola Nicolín: Nació en la ciudad de México en 1945. Realizó estudios de licenciatura en sociología en la facultad de ciencias políticas y sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y en Canadá donde concluyó la maestría. Posteriormente obtuvo en el Cinvestar el grado de Doctor en ciencias con especialidad en investigación educativa. Desde 1985 ha realizado investigaciones acerca de la política, instituciones y actores de la educación.

Nació en la Ciudad de México. Realizó estudios de licenciatura en sociología en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y en la Faculté des Sciences Sociales, Economiques et Politiques de la Universidad de Montreal, en Canadá, donde concluyó la maestría. Posteriormente obtuvo en el Cinvestav el grado de Doctor en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa.

Inició su trayectoria en el campo de la investigación educativa en el Centro de Estudios Educativos A.C. y después en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. De 1969 a 1977 fue investigador de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de esta misma universidad en donde inició y desarrolló la línea de diseño de planes de estudio. En 1977 se incorporó al DIE, el cual dirigió durante el periodo de 1981 a 1986.

De 1993 a 1998 comisionada por el Cinvestav dirigió la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, en donde impulsó la investigación sobre los maestros mexicanos así como diferentes líneas de docencia y difusión en apoyo a los maestros de educación básica.

Desde 1985 ha realizado investigación acerca de las políticas, las instituciones y los actores en las relaciones entre la educación y el trabajo. Ha publicado más de cincuenta artículos y doce libros sobre los siguientes temas: sociología de la educación, política educativa en México, educación superior, educación tecnológica, educación y trabajo y diseño curricular.

Fue presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa durante el periodo 2006-2007.

De 2005 a 2007 participó como miembro de la Comisión Evaluadora del área IV del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Durante 2006 y 2007 fue miembro del Consejo de Especialistas para la Educación, (creado por acuerdo secretarial 371 y constituido por 16 especialistas nacionales).

Es miembro del Consejo de especialistas en educación técnico profesional de la Organización de Estados Iberoamericanos, miembro asesor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y miembro de la Academia Internacional de la Educación.

María de Ibarrola señala que la educación se caracteriza por sus rasgos político, social y cultural estrechamente vinculada con la educación. En el rasgo político se dice ofrecer una

educación con dominio de la técnica, porque el dominio de esta se verá reflejada en su mejor condición de vida. En lo social sugiere el impulso a proyectos que modernicen la economía del país. En lo cultural propone dignificar el trabajo técnico y manual. Por último en el ámbito educativo propone que la educación tecnológica diversifique las opciones del futuro laboral y escolar de la población

3.4.1 ¿Qué significa tecnológico sistémico?

Es un enfoque basado en la teoría de sistemas y estudia la interrelación del universo educativo, sus múltiples interacciones (con la política, economía, sociedad, etc.) y los productos de estas.

Antecedentes: Involucra la aplicación de desarrollo en los 70's. Es decir que a partir de 1970 inician la tarea de las investigaciones para resolver los problemas que se crean en los planes de estudio, desde movimientos políticos cambiantes de la historia académica. Tiene bases conductistas pero estudian el sistema en su totalidad, entre sus representaciones o influencias se encuentra Dewey, Morrison y Bode en los años 30's y 50's.

La propuesta de acuerdo a sus antecedentes aplica los conceptos de “congruencia y articulación” a los contenidos, con fundamentos de Tyler y Bloom.

Los planes de estudio son, en buena medida, manifestación de las condiciones, demandas y requerimientos del modo de producción. Esto se refleja en la definición y selección de conocimientos. Si afirmamos que una formación social apela a la educación como forma institucional organizada, al servicio de sus propuestas y utiliza al plan de estudios como un instrumento más de los requeridos para este fin, también podemos señalar que la dinámica de las relaciones sociales al propio sistema escolar, abre un conjunto de posibilidades que varían según el interjuego amplio de políticas.

En esta esfera de lo posible en la educación, manifestada en términos del currículum y el plan de estudios, la que más particularmente ocupa nuestra atención hoy, interés que se construye con la historia de nuestra propia producción sobre el tema. En un esquema simple, podríamos definirla como un acercamiento al conocimiento crítico al plan de estudios y sus determinantes.

La interpretación del currículo como producto final de un proceso de planeación constituye un fuerte movimiento tanto en la pedagogía norteamericana como en México. En nuestro país, dicho movimiento tanto en la pedagogía norteamericana como en México. En nuestro país, dicho movimiento adquirió un relevante impulso en la década de los 70, cuando aparecieron múltiples propuestas de planeación así como de experiencias curriculares que se llevaron a cabo en las universidades desarrolladas por educadores nacionales. Se podría agregar que los representantes de esta visión del currículum pertenecen al grupo de los llamados “tradicionalistas” de la teoría curricular.

Por esos años, en el contexto educativo nacional surgieron diversas publicaciones en torno a la planeación curricular, en particular sobre propuestas metodológicas de diseño curricular e inclusive modelos de organización del currículum siendo el trabajo de Glazman e Ibarrola, el que le dio pauta para ampliar y profundizar el estudio de currículum en México. La práctica del currículum, desde el proceso mismo del diseño hasta la realidad curricular, esto es, la dinámica educativa que por su naturaleza cambiante y contradictoria, puede en un momento dado distanciarse e inclusive llegar a desvirtuar el logro de los objetivos formulados en el plan de estudios (Ibarrola 1982).

Es así como en el contexto educativo nacional, según Glazman e Ibarrola (1984 p.54), el currículo se define como: “una compleja realidad social y educativa esencialmente contradictoria que incluye como objeto propio las formas mediadas intencional e institucionalmente de apropiación del saber que pretende regular el acceso al conocimiento de determinados sujetos”

A lo largo de 10 años las publicaciones sobre el tema del currículo tanto a nivel nacional como internacional, impregnadas caracterizaron por resaltar el ambiente político e ideológico en el que se desenvuelve

El trabajo abarca las modificaciones promovidas en el curso de trece años (1972-1985) en el tratamiento de temas que se desprenden de los planes de estudios y se relacionan con el mismo, cuando este se constituye en constante y eje de distintas investigaciones educativas sobre la enseñanza en el nivel superior.

Suelen ocurrir errores en los planteamientos del currículum, pero “no se le puede adjudicar al currículum todo lo que acontece en la escuela (el desempeño del maestro, control del

grupo, desempeño de alumnos, condiciones de aula, etc.) pero tampoco puede continuar reduciéndose a un simple listado

En México Raquel Glazman define la evaluación como: un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtenga de esta comparación actúen como información retro alimentadora que se obtenga de esta comparación actúen como información retro alimentadora que permite adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de esta .

Se formulan a partir de un análisis exhaustivo del contexto social, económico, político y cultural del país, relacionado con la carrera cuyo plan es objeto de definición; el contenido de la profesión; la institución educativa y el estudiante, sujeto básico de la acción del plan de estudios.

Actualmente les interesa más definir a las universidades en el curso de su desarrollo socio histórico y a las carreras, en sus condiciones al servicio del estado y a este como parte de un mecanismo más amplio ligado a los intereses de una formación económica determinada.

Les ha motivado el interés de contribuir a la apertura de nuevas esferas de discusión y de compartir la riqueza de experiencias que les ha otorgado su relación con este apasionante problemática de hoy y siempre: la selección, legitimación y organización social del conocimiento y de sus formas de apropiación.

Esta propuesta, dirigida al diseño de planes de estudios de las licenciaturas universitarias, viene a ser una importante expresión de los planteamientos de Tyler y Taba, tratando de adaptarlos al diseño curricular en el contexto latinoamericano. En principio, debe aclararse la distinción entre plan de estudios y currículum, pues el primero vendría a ser una especie de síntesis instrumental a nivel formal respecto del segundo. Las autoras definen al plan de estudios como "el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión" (Glazman y de Ibarrola, 1978, p. 28).

El modelo que proponen puede dividirse en cuatro etapas:

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionalización de los objetivos generales, que incluye dos sub etapas:
 - 2.1. Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos: estos objetivos constituyen el nivel último del plan de estudios.
 - 2.2. Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituir n los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.

3.4.2 Estructuración de los objetivos intermedios.

Incluye las siguientes subetapas:

- Jerarquización de los objetivos intermedios.
 - Ordenamiento de los objetivos intermedios.
- Determinación de metas de capacitación gradual.
- Evaluación del plan de estudios. Incluye como subetapas:
 - Evaluación del plan vigente.
 - Evaluación del proceso de diseño.
 - Evaluación del nuevo plan.

En esta propuesta se hace hincapié, en que los planes d estudio deben elaborarse de manera verificable, sistemática y continua. Verificable no tanto en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación. Sistemática, por el hecho de que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad. Continua, porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido, pues de ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales.

Planes de estudio

- Elementos de los planes de estudio:
- Objetivos de aprendizaje
- la forma de organizar pedagógica y administrativamente los estudios
- la forma de estructurarlos en el tiempo
- la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos
- los recueros s con los que se van a implantar

Es debido a:

*los grandes adelantos de la ciencia y la gran cantidad de conocimiento que hace imposible la transmisión de toda la información. Es por ello que el contenido de la enseñanza sufre constantes modificaciones, por ejemplo, los cambios en las profesiones y las carreras, ya que se van generando nuevas necesidades laborales, debido a modificaciones en otros aspectos como la economía, la política la cultura.

- 1) adelantos de la ciencia y demasiada información
- 2) cambios en el contenido
- 3) funciones de la institución educativa distintas y definidas.
- 4) nuevos recursos y métodos y medios para la mejora del aprendizaje, y su efectividad dependerá de los objetivos.
- 5) en función de las necesidades y visión del mundo, se pueden esperar diferentes resultados de la educación, esto provoca un cambio en las expectativas debido a los cambios en las estructuras, demográficas, sociales, económicas, políticas y culturales.

La relación congruente entre estos cinco elementos, es esencial para el pan de estudios.

Elementos de estudio:

la selección de los objetivos de aprendizaje. Se deben seleccionar los resultados que deberán alcanzar los estudiantes con relación al saber ser y al saber hacer y deben estar conscientes y asumir la responsabilidad individual y social que estos saberes implican. Estos resultados esperados son conocidos como objetivos, y se definen como la formulación explícita y precisa de los cambios que se esperan en los estudiantes como el resultado de un proceso de enseñanza aprendizaje determinado. Los objetivos deben respetar los siguientes principios: a) enunciar las finalidades como los resultados que deben alcanzar los estudiantes. b) enunciar los resultados en la doble dimensión de contenidos y comportamientos, los contenidos son sociales e individuales, en cuanto al comportamiento se refiere a las actividades y la responsabilidad que implica el dominio de los contenidos. c) enunciar de forma explícita y en términos claros y precisos el contenido y el comportamiento de manera que, la dirección que toma el proceso educativo se escoja de manera consciente , y así se facilite la comunicación entre los participantes, evitado confusión e inferencia acerca de los resultados que se pueden alcanzar, y se haga una evaluación más justa.

*un aspecto importante de los objetivos es que estos pueden responder a diferentes niveles de generalidad, que están en función de la complejidad del contenido, comportamientos, el tiempo y los recursos. Normalmente se distinguen tres niveles: el general, intermedio, y

particular, que bien podrían compararse a los objetivos del plan en su conjunto, a los objetivos de los programas y a los contenidos de esos programas. Es indispensable que siempre exista una congruencia adecuada entre estos niveles.

* De donde se obtienen los objetivos del plan de aprendizaje.

Los objetivos se deben incorporar a los contenidos y comportamientos. Para que los objetivos sean válidos, completos, equilibrados, vigentes y viables a las necesidades, deben considerar los factores:

- -el resultado último buscado.
- -el contexto social
- -la institución educativa.
- -el estudiante

Y cada uno de estos factores se puede considerar en tres planos diferentes que son:

-Plano conceptual: dentro de este se integran las concepciones valóres acerca de los cuatro tipos de factores. Todo plan de estudio responde a un sistema de valores con respecto al profesoral, y todo lo que en este influye. Estos valores permiten saber si la alternativa es idónea para producir los resultados que se juzga si tienen valor y cuál es el valor que tiene.

-Plano normativo: integra la legislación existente en torno a toda la acción educativa y a las leyes particulares.

-Plano situacional: incluye situaciones sociales e individuales en las que se mueve cada uno de los fundamentos y los recursos disponibles para la educación.

De tal forma los factores quedan clasificados así:

Factores

- Planos
- Resultado
- Buscado
- Contexto

- Social
- Institución
- Educativa
- Estudiante
- Conceptual
- Normativo situacional

3.4.3 La selección de la forma de organizar los estudios

Implica fundamentalmente traducir los objetivos generales en términos cada vez más operativos y agruparlos o clasificarlos en unidades, de modo que se facilite la enseñanza y el aprendizaje. Los objetivos generales son demasiado complejos y solo se pueden alcanzar de forma progresiva al cabo de un periodo largo, mediante enseñanzas y aprendizajes particulares que abarcan periodos más cortos.

Existen diferentes formas de organizar los estudios de un plan de estudios, y se caracterizan por la relación entre los contenidos que forman el material de estudio, y por otro lado la relación que el estudiante establece con los recursos y su grado de participación:

1. **MATERIA:** es la forma más conocida, y responde a la estructura y la organización interna de las disciplinas académicas.
2. Aéreas
3. Módulos
4. Practicas
5. Proyectos y muchos más, que van surgiendo como resultado de las continuas investigaciones y experiencias.

El tiempo de cada curso dependerá de la complejidad de los contenidos.

La organización del plan de estudios cumple una doble función: pedagógica y administrativa

Pedagógica: facilitar el aprendizaje de una profesión, mediante el análisis de contenidos y de comportamientos, en dosis particulares y periodos cortos.

Administrativa: integrar conjuntos de alumnos en grupos que utilicen en forma común ciertos recursos docentes, limitan los procedimientos académico-administrativos de inscripción, evaluación acreditación y certificación.

LA ESTRUCTURACION

Se establecen las relaciones que los cursos deben guardar en el tiempo. La estructura de un plan de estudios tiene dos dimensiones: la horizontal (cursos impartidos en forma simultánea), y la vertical (cursos en forma sucesiva).dentro de estas dimensiones se pueden presentar dos modalidades: por un lado la relación sucesiva de los cursos es absolutamente rígida, y por otro la sucesión es libre.

La certificación del aprendizaje. Cumple dos funciones: la interna y la externa. La interna al plan de estudios permite la demostración de conocimientos y capacidades previas como requisito de enseñanza posteriores, la externa, que en la medida de la aprobación de los estudios, reconocerá legalmente la capacidad para ejercer una profesión. Esta varía dependiendo de los requisitos que se exigen para otorgar el reconocimiento oficial.la certificación exige dos pasos previos:

* La evaluación del aprendizaje: la evaluación de la enseñanza se aplica para reconocer el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Pero la finalidad de la evaluación permite distinguir entre la evaluación formativa (busca mejorar el proceso de E-A en base a los resultados) evaluación sumaria (certifica el aprendizaje del alumno).

*La traducción de esta en términos computables: Los créditos.la mayoría de las instituciones traducen los resultados de las evaluaciones en términos de créditos, los cuales se adjudican en función del número de horas de enseñanza, estudio y practica por semana que requirió cada curso.

Selección de recursos. esta parte es esencial porque:

- a) los recursos pueden limitar la selección de los cuatro aspectos anteriores.
- b) los recursos seleccionados llegan a plantear características distintivas al plan.

Trece principios que deben considerarse en el cambio de la educación superior:

1. Conocimiento del medio social y político y condiciones económicas, de México, como aspecto básico de su ejercicio profesional.
2. Análisis de las necesidades sociales que su especialidad puede contribuir a solucionar.
3. Conocimiento de la práctica profesional en la esfera pública y privada.
4. El fomento de la actitud crítica y análisis de la estructura social.
5. Toma de conciencia sobre la necesidad de promover y crear una tecnología propia que paulatina y sistemáticamente conduzca a eliminar la dependencia científica tecnológica y económica de nuestro país.
6. Impulso a la Investigación como función básica del proceso de conocimiento, en la educación universitaria.
7. La integración de teoría y práctica como proceso de conocimiento, y ambos sean parte de una totalidad dialéctica e irreductible.
8. Integración de otros campos disciplinarios requeridos en la formación profesional, por que inciden a la solución de problemas futuros del profesional.
9. La intensificación por revisar los avances científicos y tecnológicos del campo y otras disciplinas que convergen en su preparación.
10. Incorporación de los avances a los métodos y técnicas de educación y así facilitar el proceso de E-A, poniendo énfasis en las necesidades socioculturales del estudiante.
11. El énfasis en la importancia de la educación continúa.
12. Organización y jerarquización de los recursos del plan de estudio a partir de criterios objetivos.
13. Participación del estudiante como sujeto activo en la determinación y organización del conocimiento y la implantación del plan de estudios.

3.5 El Modelo de Pansza

A partir de los años setenta, se aplicó en algunas instituciones de educación superior en México, la estructura curricular modular, basada en los fundamentos que Margarita Pansza desarrolló.

Pansza plantea para la elaboración del currículo una organización modular. Para ello, parte de definiciones curriculares modulares enfocadas en la tecnología educativa¹ y en la didáctica crítica. Así, desde la perspectiva de la didáctica crítica, analiza los conceptos de

Guevara: “la superación de la clásica enseñanza por disciplinas implica la creación de unidades basadas en objetos e interrogantes sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para las respuestas científicas. Éstas respuestas son: estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que, en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales... cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más funciones profesionales” .

Margarita Pansza establece los siguientes criterios que orientan el diseño curricular modular integrativo: unificación docencia investigación, módulos como unidades autosuficientes, análisis histórico-crítico de las prácticas profesionales, objetos de transformación, relación teoría-práctica, relación escuela-sociedad, fundamentación epistemológica, carácter interdisciplinario de la enseñanza, concepción de aprendizaje y de los objetivos de la enseñanza y rol de profesores y alumnos.

En el sistema modular se pretende integrar la docencia, investigación y servicio, al abordar los problemas concretos que afronta la comunidad y que tiene una relación estrecha con el quehacer profesional.

La integración de docencia, investigación y servicio lleva al replanteamiento de una serie de aspectos tales como la relación entre teoría y práctica y el paso de una visión fragmentada a una visión totalizadora que se constituye en su postulado epistemológico. Para lograr este cometido, cada módulo se organiza de tal manera que permita al alumno actuar sobre los objetos de la realidad para transformarla.

Se debe partir del análisis de la práctica profesional real, elaborar un análisis históricocrítico de la práctica profesional y considerar tanto la práctica profesional dominante como la emergente:

El análisis histórico de las prácticas profesionales suministra un elemento objetivo para evaluar el carácter innovador del currículo que se elabora. Un currículo innovador debe partir de la práctica dominante y ascender a la práctica emergente.

El análisis de las prácticas profesionales lleva a la concreción de los problemas que debe abordar el estudiante, a los que se les da el nombre de objetos de transformación, ya que se generan conocimientos a través de la acción sobre ellos .

Las características de la enseñanza modular integrativa se conciben, de acuerdo con Pansza, como:

- Una organización curricular que pretende romper con el clásico aislamiento de la institución escolar respecto de su comunidad social y que, por el contrario, la tienen muy en cuenta para acudir a ella en busca de los problemas en torno a los cuales organizar el plan de aprendizaje.

Se pretende que cada módulo se organice de tal modo que permita al alumno actuar sobre los objetos de la realidad para transformarla. Esto implica que en la escuela no se trabaje sólo dentro de sus muros, sino que debe coordinarse con la comunidad y con otras instituciones para abordar problemas reales que incidan en el campo profesional. El docente en esta propuesta es considerado como un coordinador, un miembro más del equipo de trabajo, con funciones claramente definidas que se derivan de la misma coordinación del trabajo.

3.6 El Modelo de Díaz y colaboradores

Haciendo una revisión exhaustiva de las diferentes formas en que se ha conceptualizado el currículo y el diseño curricular, en particular, ubicando a éste dentro de la planeación universitaria y tomando como eje central a la planeación educativa y sus dimensiones (prospectiva, cultural, política, técnica y social), las autoras definen y realizan su propuesta de diseño curricular para la educación superior. En la década de los ochenta, este modelo se aplica en el plan de estudios de la carrera de Psicología en la UNAM.

Las autoras entienden el diseño curricular como el conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo (Díaz et al., 1995: 13-45).

La primera etapa del diseño curricular la constituye la fundamentación de la carrera. En ésta las autoras recomiendan realizar una fundamentación sólida basada en una investigación de las necesidades del ámbito en el que laborará el profesionista a corto y largo plazo; analizar si la disciplina es la adecuada para solucionarlas y si existe un mercado ocupacional; analizar los principios de la institución para que sean compatibles con la propuesta, sin que se sacrifiquen las habilidades que debe poseer el egresado para solucionar las necesidades

sociales; mediante investigaciones, deberán establecerse las características de la población que egresará.

Esta etapa comprende los siguientes elementos: investigación de las necesidades que serán abordadas por los profesionales, justificación de la perspectiva a seguir con variabilidad para abarcar las necesidades, investigación del mercado ocupacional para el profesionista, investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta, análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes y análisis de la población estudiantil.

La segunda etapa, elaboración del perfil profesional, implica el planteamiento de las habilidades y conocimientos que poseerá el profesional al egresar de la carrera. Este aspecto requiere realizar una investigación sobre los conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles en la disciplina, aplicables a la solución de problemas, los cuales serán base de la carrera; investigación de las áreas en las que podría laborar el profesionista; análisis de las tareas potenciales del profesionista; determinación de poblaciones donde podría laborar el profesionista; desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y poblaciones determinadas y evaluación del perfil profesional (Díaz et al., 1995: 85-1008).

La organización y estructuración curricular constituye la tercera etapa, que toma como referente el perfil profesional establecido para decidir el tipo de estructura y los contenidos de la carrera. Esta etapa comprende los siguientes elementos: determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional; determinación y organización de tareas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente; elección y elaboración de un plan curricular determinado; y, finalmente, elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular.

La cuarta etapa es la evaluación continua del currículo, implica la elaboración de una metodología de evaluación, partiendo de que la concepción de un currículo no es estática si se basa en los avances disciplinarios y en necesidades que son procesos que, por su naturaleza, pueden cambiar. Esta fase comprende subetapas: el diseño de un programa de evaluación interna y el diseño de un programa de reestructuración curricular basados en los resultados de las evaluaciones anteriores.

Este modelo ha funcionado pertinentemente con el auge del constructivismo y ha sido uno de los que más se ha recurrido en las últimas décadas. Varios programas de licenciatura en diversas universidades del país lo han retomado para diseñar sus planes de estudio.

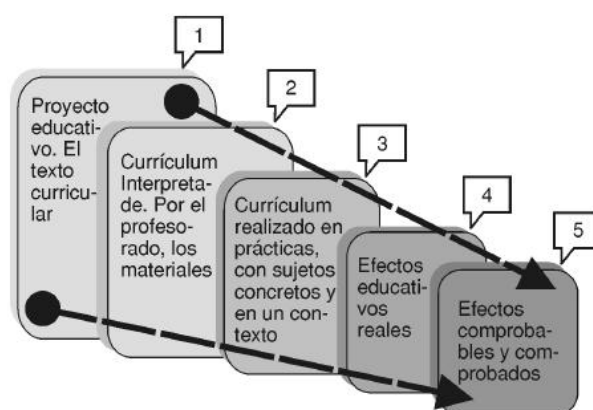
3.7 El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo

Toda acción consciente de influir en los demás —y la educación lo es— tiene un sentido para quien la emprende. En caso contrario no es más que una rutina o una conducta sin finalidad gobernable. La acción de influir en otro, enseñando a otro, sea de forma consciente o inconsciente (rutinaria o mecánica), provoca y produce o estimula la elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de esa influencia. Ambos aspectos —el sentido para quien educa y el significado construido para quien es educado— pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, y así pretendemos que sea, pero ambos aspectos pertenecen a ordenes de la realidad distintos. Una cosa es la intención de quienes quieren reproducir y producir logros guiados por unos fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otra son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden. Acabamos de mencionar tres órdenes de elementos interrelacionados pero distintos:

- a. El de los fines, objetivos o motivos que nos guían, que se contienen en el texto explícito del currículum y en los proyectos concretos que desarrollemos dentro del mismo.
- b. Las acciones y actividades que desarrollemos, que constituyen las prácticas o métodos visibles de la enseñanza; las cuales pueden servir mejor o peor a la consecución del punto anterior, hacerlo en mayor o menor medida, con más o menos acierto. Pero esto ya no es el currículum en tanto que constituye un plan escrito, sino la actividad de desarrollarlo. Lo primero es como si fuese la partitura, lo segundo vendría a ser como la música que se ejecuta. Ambas guardan una relación entre sí, pero son cosas distintas. A partir de la partitura se pueden desarrollar o ejecutar músicas no idénticas.
- c. Los resultados o efectos reales provocados en los alumnos y alumnas son realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas "aproximaciones" queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este

caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos.

Si estos tres planos del currículum no se corresponden con exactitud, eso nos da pie a distinguir fases de lo que se reconoce como una visión procesual del currículum en la cual puede distinguirse la existencia de un proyecto educativo contenido en el texto curricular o currículum explícitamente pretendido, al que también se le reconoce como currículum oficial. Las investigaciones nos demuestran que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos...), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas.



Se puede pensar en el currículum realizado en la práctica real, con unos sujetos concretos y en un contexto determinado (plano 3). Existiría un currículum que se corresponde con los efectos educativos reales situados en el plano subjetivo de los aprendices (plano 4). Finalmente, se podría hablar del currículum plasmado en los resultados educativos escolares comprobables y comprobados que se reflejan en el rendimiento escolar, en lo que se juzgará como éxito y fracaso escolar... (plano 5). Este es el currículum evaluado; es decir el constituido por los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación y el que representa la dimensión visible, pero aunque haya otras experiencias de aprendizaje no evaluables, no debemos dejarnos llevar por el reduccionismo positivista para el que sólo cuenta lo que se puede medir porque es observable.

El currículum real lo constituye la proposición de un plan o texto que es público y la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza del mismo). Pero lo importante es lo que todo eso produzca en los receptores o destinatarios (sus efectos), algo así como el poso que de la lectura ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado.

Algunas derivaciones importantes se deducen de estas proposiciones o postulados. La primera es que si la influencia efectiva sobre los menores, convertidos en alumnos, es de una naturaleza distinta a lo que expresan las intenciones y el contenido de las acciones desde el punto de vista de quienes las emprenden, los resultados de la educación hay que verlos y analizarlos en el cómo se plasman (se reproducen y producen) sus efectos en los receptores del currículum. Desde hace tiempo sabemos que la proposición y el despliegue de los contenidos e intenciones de la enseñanza no lleva aparejados procesos exactamente simétricos en la adquisición de aprendizajes. El punto de vista de una teoría del currículum (en el sentido no fuerte del término teoría), si se quiere apreciar lo que de verdad se consigue, tiene que desplazar el centro de gravedad de nuestra atención desde la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. Es decir, hay que orientarse hacia la experiencia del aprendiz, provocarla, enriquecerla, depurarla, sistematizarla —como decía Dewey (1944)—, sin dar por sentado que se iniciará inexorablemente por el hecho de que se desencadene la acción de la influencia, de la enseñanza sobre los enseñados. o es que haya que menospreciar o sustituir a la enseñanza y a los que enseñan como transmisores, sino que la validez de ésta encuentra su prueba de contraste y justificación en el aprendizaje.

3.8 Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto

Los currícula son complejos, como acabamos de ver, existen variaciones en los diferentes países a la hora de formularlos y son distintos según los niveles y las especialidades que existen dentro del sistema educativo. Decir que son distintos quiere decir no tanto que sus

contenidos varían, que también lo hacen, sino que, por ejemplo, son desigualmente valorados, que reciben presiones desde distintos frentes, que se dirigen a públicos distintos, etc. Es difícil desde nuestras posibilidades abordar toda esa complejidad. Por eso nos limitaremos a señalar la notoriedad de algunas de las orientaciones, enfoques y discursos de carácter general que se proyectan sobre la educación en nuestro tiempo y, más concretamente, sobre los contenidos culturales del currículum. Os haremos eco de algunas de las polémicas más llamativas que vienen produciéndose en este campo del pensamiento y actividad humanas.

Las polémicas en torno a los contenidos de la enseñanza constituyen, sin lugar a dudas, el debate por excelencia en educación. Sobre esos contenidos se toma partido decidiendo acerca del papel de la escolarización en las sociedades actuales, al lado o en competencia con la influencia de otros agentes culturalizadores, la responsabilidad de la institución escolar ante la cultura, el tipo de participación que se quiere para diferentes ciudadanos en función de la capacitación que se les provea y el reparto del capital cultural entre grupos sociales. A pesar de su trascendencia, no es este tema uno de los que más acaparan la atención, como si para esta discusión no hubiese públicos sensibilizados.

Las contraposiciones, tan frecuentes en el lenguaje cotidiano y aun especializado, entre las polaridades progresismo—conservadurismo, pedagogía moderna—educación tradicional, educación al servicio del alumno—enseñanza centrada en los contenidos, academicismo frente a psicologismo, búsqueda de aprendizajes ajustados a objetivos previstos contrapuesta a la importancia de los procesos desencadenados, han servido y siguen haciéndolo para situarse y orientarse con facilidad en el pensamiento y en la aceptación de modelos pedagógicos para la práctica. O faltarán, incluso, quienes llevados por una dialéctica pendular, llegan a concebir que la consideración misma de los contenidos les sitúa en las esferas de alguna orientación pedagógica "tradicional" de la que tratan de huir. En definitiva, todos esos dilemas son planteamientos o versiones del gran dilema: cómo tiene lugar, cómo debe ser y qué se espera del encuentro entre el individuo y la cultura o sociedad externas.

Buena parte de la confusión y ciertas polémicas desmovilizadoras en educación se producen por no partir—como ya se comentó— de la diferencia entre las formas culturales asentadas como conocimiento escolar y la cultura a la que aquéllas dicen representar. Al identificarlas,

algunos "progresistas" han arrojado a la criatura al agua sucia de la bañera: queremos decir que han negado el valor de toda cultura al rechazar una mala y empobrecida cultura escolar. Mientras que otros "conservadores" se rasgan las vestiduras cuando se critica a ese conocimiento escolar, entendiendo que se denigra a la cultura que representa.

Unidad 4.- Competencias para enseñar.

4.1 Perspectiva Pedagógica. El educador y la educadora como sujetos que se construyen

El currículo contiene propuestas o principios pedagógicos que orientan la práctica de maestras y maestros, la práctica global del Sistema Educativo - Diseño Curricular Base; también orienta el Proyecto de Escuela – Diseño Curricular de Centro; y el nivel de concreción último y fundamental es el Proyecto de Aula.

Para Stenhouse (1980) mediante el currículo el y la profesor/a puede aprender su arte de enseñar, su estilo, su manera de ser maestro/a; conoce mejor la naturaleza del conocimiento, en cuanto un proyecto le demanda reflexionar su práctica de aula, se capacita probando sus ideas en la práctica, construye su propio discurso pedagógico - didáctico y transforma sus concepciones sobre aprendizaje, educación, escuela, etc.

La calidad de una propuesta curricular no descansa sólo en la declaraciones que se formulen, ni en las imposiciones dogmáticas que se apliquen, sino en las experiencias educativas que el y la profesor/a es capaz de poner en práctica, en la dinámica experimental que promueve en el aula.

Convirtiendo así su práctica en un espacio de investigación de las actividades que mejor han de realizar las y los estudiantes y de su propia acción educativa, organizando el aprendizaje de contenidos como posibilidad de descubrimiento, de resolución de problemas o de investigación (Raths 1971), citado por Stenhouse (1984):

“Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opiniones”.

Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.

Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.

Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.

Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.

Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.

Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente - y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.

Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.

Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

Esta manera de trabajar posibilita, al profesor/a situar los conocimientos, conceptos e ideas en una dimensión de sentido en la que el y la estudiante identifica claramente, qué es lo que se busca aprendiendo las áreas del conocimiento específico. El y la estudiante descubre en el presente, para qué aprende y cómo aplicar lo que sabe.

El proceso de aprendizaje que desencadena este tipo de currículo humaniza a profesoras/es y estudiantes y posibilita crear un clima investigativo en la escuela, comprometida con la realidad cotidiana del estudiante.

Esta perspectiva curricular no sólo centrada en objetivos (determina con anterioridad todo lo que ha de hacer el y la estudiante), sino en procesos de investigación y proyectos, cambia el rol del y la profesor/a que se convierte en un suscitador de preguntas, de indagación, de descubrimiento y en un investigador de su práctica, incorporando a su hacer en el aula, una dimensión reflexiva que le responsabiliza de su trabajo y lo convierte en protagonista junto con las y los alumnas/os de la actividad del aula y de la escuela al pensar lo qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace.

4.2 Currículo, organización y gestión participativa

La acción educativa de la escuela parte del aprendizaje de los problemas que tienen estudiantes y a partir de ellos organiza procesos, construye conocimientos que favorecen autonomía, para aprender a pensar, hacer mejor sus trabajos, y ve prolongada su acción en el espacio de la familia y la comunidad, integrando las necesidades y experiencias de vida a la experiencia escolar. Esta manera de trabajar el currículo posibilita que los valores, los conocimientos de la escuela se extiendan a la vida familiar y comunitaria, en tanto el énfasis del proceso de aprender consiste en no hacer rupturas con la vida.

La escuela es percibida como un escenario de aprendizaje de la participación de adquisición de nuevos conocimientos de la realidad presente y otras realidades que nos permiten comprender mejor la nuestra.

Este aprendizaje además orienta las formas de organizarse, de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y cumplirlas, de respetar acuerdos de utilizar fuera de la escuela, todo cuanto en ella aprende.

Para desbordar los muros de la escuela el currículo requiere propiciar como decíamos antes – proyectos de trabajo o investigación donde la autonomía de estudiantes y profesoras/es se pone en práctica, institucionalizando la participación como manera de aprender y la autonomía como ejercicio de libertad responsable que permite la apropiación de un estilo democrático de aprender.

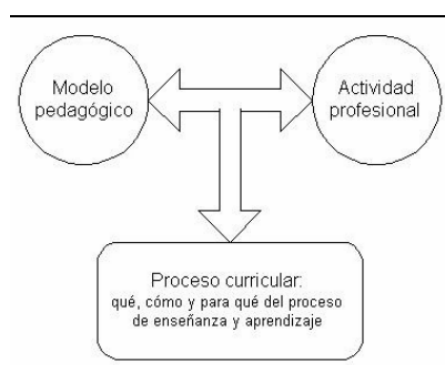
Los procedimientos de resolución de problemas, de preguntas pedagógicas, tienen un lugar privilegiado en el currículo que pretende educar la capacidad de pensar.

4.3 El desarrollo curricular

El desarrollo curricular de una institución educativa se inserta e interactúa con la sociedad, en el sentido más amplio de las relaciones sociales y de la cultura y sus aspectos, por lo que es necesario asumir la interacción entre estos, con el propósito de que el currículo resulte pertinente, eficaz y efectivo, y se constituya en un instrumento de desarrollo humano, tanto en el nivel social como en el personal (Villarini, 1996).

En una primera aproximación al desarrollo curricular y en la definición de planes de estudio y programas de curso, es necesario especificar que existen diferentes concepciones de currículo, pero que todas ellas lo refieren en términos como: contenido, planificación y realidad interactiva o ejecución (Ruiz, 1996).

En otra aproximación, traída desde la práctica educativa, el currículo se define como un proceso que, en forma genérica, trata de responder a las preguntas qué, cómo y para qué enseñar. Así, se compone de dos objetos de estudio que interactúan: por un lado, las intenciones educativas representadas en un modelo educativo (explícito o implícito), y por el otro, la actividad profesional. De tal interacción surge el proceso curricular, y de él se derivan el qué, el cómo y el para qué enseñar, en este caso, desde el ámbito universitario. Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso curricular involucra todo el quehacer universitario, en donde se plasma su visión, estructura y objetivos.



En la UNED se acoge esa agrupación de aspectos como un todo, con el fin de responder a la sistematización que requiere la educación a distancia, en donde no solo se concibe el proceso de enseñanza y su organización respectiva, sino que a la vez, se asume la producción o adquisición de materiales académicos con los cuales mediar los procesos de comunicación y didáctica de quien aprende a distancia.

Por ello, para iniciar el proceso de desarrollo curricular, se hace necesario especificar las fases que deben completarse y que lo conforman. Las siguientes secciones las definen y describen.

4.3.1 Fase del diseño

Para ser coherentes con la concepción curricular que se está adoptando, en el sentido de que el proceso curricular se sustenta sobre el accionar de los actores sociales involucrados, se toma la definición de diseño de Álvarez (2001):

... Primer paso de todo el proceso formativo, donde se traza el modelo a seguir y se proyecta la planificación, organización, ejecución y control del mismo. Este se refiere al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículo, hacia la solución de problema detectados en la praxis social, lo que exige la cualidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los estudiantes, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo.

El diseño curricular se visualiza como un esquema concreto que servirá de punto de partida a la planificación de un determinado currículo, lo cual metodológicamente implica realizar procesos de selección, organización y evaluación del contenido curricular y valores asociados, de acuerdo con el modelo elegido, antes de llevarlo a la práctica.

Fase de ejecución

Es la puesta en práctica o desarrollo de las intenciones educativas expresadas en el diseño curricular de los planes de estudio, y es un proceso dinamizador del currículo, donde se adquieren experiencias que promuevan y fortalezcan el desarrollo cotidiano de la práctica educativa. Aquí se contextualizan los procesos de enseñar y aprender, y por ende, la formación profesional del futuro graduado. Dos momentos importantes constituyen esta fase: la elaboración de un plan de acción y su implementación.

El plan de acción se encuentra establecido desde la etapa anterior de diseño, pero en esta fase requiere mayores detalles en cuanto a la forma y a los plazos o períodos necesarios para ejecutar lo diseñado.

La implementación de un nuevo currículo o de un rediseño exige diversas opciones metodológicas para proponer y abordar los contenidos curriculares, lo mismo que actitudes innovadoras frente al proceso de enseñar y aprender. Las vivencias cotidianas de las diferentes prácticas sociales y el cúmulo de conocimientos y experiencias, en las vías universidad - estudiante y viceversa, tienen que ser tomadas en consideración.

Fase de evaluación curricular

Es indispensable, porque su práctica debe ser permanente dentro del proceso curricular. En tal sentido, la evaluación curricular no puede estar ajena a la forma como se llevan a cabo el trabajo académico, o los procesos de construcción del conocimiento. Por lo tanto, es válido afirmar que los procesos de evaluación tienen dos etapas: la evaluación interna, que se ocupa de analizar y reflexionar sobre los componentes del currículo relacionados de manera directa o indirecta con él (académicos, especialistas de la disciplina, estudiantes, materiales educativos y acceso a los recursos por parte de los estudiantes), y la evaluación externa, que opera sobre los egresados, las organizaciones profesionales y los empleadores, entre otros, quienes enriquecen la orientación de los planes de estudio y, consecuentemente, la práctica educativa cotidiana.

La segunda etapa también ofrece una relación por esclarecer en cuanto al currículo, y tiene que ver con el desarrollo social de donde está ubicada la población meta de estudiantes, por lo que se trata de una evaluación de impacto.

4.4 Modelos de diseño curricular

a) Modelo por objetivos conductuales

Este es el modelo más clásico iniciado por Bobbitt, derivado de la preocupación por los resultados de la enseñanza, es decir este modelo concibe a la educación como un medio para obtener fines. En este modelo los objetivos cobran mayor importancia, al respecto Tyler describe que un objetivo es “un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea alcanzado, este sea reconocido”

Este modelo se basa en cuatro aspectos:

- Determinar los fines que desea alcanzar la escuela: se analiza en este punto al alumno, la vida exterior a la escuela, y el contenido de las materias de estudio.
- Seleccionar las experiencias educativas: Se eligen aquellas que lleven al mejor alcance de estos fines.
- Organizar las experiencias educativas: Se otorga un orden a las actividades y experiencias a través de unidades, cursos y programas.

- Comprobar del logro propuesto: Corresponde a la evaluación de resultados, es decir en que medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados.

Como se puede observar en el modelo Tyleriano, todos los aspectos dependen de la formulación clara de los objetivos, lo que concuerda en gran medida con Tábá, H. (1962) citada por Cásarini (2010) quien otorga gran valor al orden en la adopción de decisiones y en la manera de tomarlas, el orden que propone es el siguiente:

- a. Diagnóstico de las necesidades
- b. Formulación de objetivos
- c. Selección de contenidos
- d. Organización de los contenidos
- e. Selección de las actividades de aprendizaje
- f. Determinar lo que se va a evaluar así como los medios para hacerlo

Este modelo sigue una línea en gran medida conductista, por lo que Stenhouse presenta algunas objeciones al respecto las cuáles son:

- Los objetivos formulados con precisión expresan metas superficiales, poco significativas.
- Es antidemocrático planear la conducta del alumno luego de un proceso de enseñanza aprendizaje
- En ciertas áreas del conocimiento resulta poco pertinente formular objetivos que puedan traducirse en comportamientos medibles.
- En el desarrollo del curso, muchas veces los resultados genuinos no son los anticipados.

Sin embargo Casarini destaca también aspectos favorables de este modelo al indicar que en algunos tipos de aprendizaje la claridad de los objetivos iniciales ayuda a mejorar la práctica.

También puntualiza de forma acertada que una ventaja de este modelo radica en homogeneizar los fines educativos.

4.4.1 Modelo de proceso

Este modelo pretende flexibilizar el diseño, rechazando la idea de someter los contenidos y actividades de aprendizaje a la especificación de objetivos de comportamiento

concibiendo al conocimiento humano como algo vivo, producto del pensamiento del hombre pero que también está en construcción.

En este modelo resalta la diferencia entre objetivos de instrucción (objetivos de ejecución, aquellos que encaminan al alumno hacia una conducta previamente determinada) y los objetivos expresivos (que describen una situación de aprendizaje, e identifican una actividad en la que se encontrara sumergido el aprendiz o un problema que tendrá que resolver, sin mencionar lo que tiene que aprender el alumno en esa situación). Es con base en lo anterior que algunos autores se refieren a este modelo como 'currícula abierta' ya que no hace referencias explícitas a una conducta terminal.

Como diferencia principal es que el modelo de objetivos se centra en el output (productos) mientras que el de proceso en el input (insumos), es decir en la estructura del contenido que se refuerza con los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos aprenden de forma significativa.

Es importante resaltar que el aspecto principal de este modelo es el máestro, ya que en gran medida es quien diseña y desarrolla el currículum, tarea que requiere de dominio del contenido, elaboración de juicios, comprensión, conocimientos didácticos, etc., donde el diseño y el desarrollo están estrechamente unidos, por lo que si el docente no es un profesional que toma decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede convertir en una debilidad para el modelo.

Modelo de investigación

Por último, Stenhouse propone el modelo de investigación, el cuál busca un compromiso más profundo por parte del profesor, ya que en este modelo el currículum se concibe como una investigación de la cual emanan permanentemente propuestas de innovación. Desde esta perspectiva emanan las siguientes características:

- En este modelo, el diseñador es percibido como un investigador.
- El currículum está pensado más en términos hipotéticos que en un producto acabado.

4.5 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.

4. 6 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.

4.7 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. 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.

4.8 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; 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.

4.8.1 La evaluación

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.