ANTOLOGÍA

DISEÑO Y EVALUACIÓN CURRICULAR

DRA. LUCÍA REYNOSA GÓMEZ

2021

ÍNDICE

Presentación	3
Lectura 1. M. Casarini (2004)	4
Lectura 2. C. Coll (1991)	31
Lectura 3. G. Posner (2005)	43
Lectura 4. M. Zabalza (1997)	67
Lectura 5. F. Díaz Barriga y col. (1990)	87
Lectura 6. F. Díaz Barriga y col. (1990)	135
Lectura 7. F. Díaz Barriga y col. (1990)	156

PRESENTACIÓN

El constructo teórico "Curriculo" es uno esos constructos o categorías en educación sobre las que se ha escrito una inmensa cantidad de libros, artículos, ponencias, reseñas y todas las formas de expresión oral y escrita, impresa o electrónica que podamos imaginar y en una gran diversidad de espacios geográfico-culturales.

Entonces, si deseamos tener una visión lo más completa y concreta posible de este importante tema ¿qué podemos seleccionar? ¿qué textos, autores, posturas, enfoques, etc., son la mejor opción?. Una pregunta sin duda, muy difícil de contestar porque la respuesta depende, entre otras cosas, de la perspectiva teórica de quien habrá de decidir.

Así que tal decisión es en todo caso, una especie de apuesta académica de la selección de lo que pueda lograr interesar, pero también inquietar para ver cada porción de lectura no como un punto de llegada, sino como un punto de partida para continuar incursionando en uno de los temas educativos hoy por hoy más importantes para la mejora educativa, pero también de los más desafiantes: EL CURRICULO. Así, esta Antología compila lecturas selectas que comprenden la propuesta teórico-metodológica de 5 autores clásicos del tema, que llevarán a los lectores a un interesante recorrido sobre el carácter polisémico del concepto, los tipos de currículo; la histórica ruptura entre los diseñadores y los meros consumidores del currículo y la curricularización de la práctica docente como una alternativa a dicha ruptura, así como las diversas rutas metodológicas para su diseño, evaluación y rediseño, entre otros temas siempre a debate. Después de cada lectura se anexa una presentación con ideas guía sobre la misma, para facilitar su comprensión y análisis.

Por tanto, se invita a las y los lectores a revisar con detenimiento y visión crítica, los materiales incluidos en esta Antología; considerándolos como una aproximación epistemológica, entre otras. Por supuesto, serán muy bienvenidas las sugerencias de mejora en el entendido de la construcción permanente del conocimiento y de los beneficios del trabajo colaborativo.

Afectuosamente,
Dra. Lucía Reynosa Gómez
2021

LECTURA 1

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*.
Trillas.
Pp. 2-22.

El currículum y su significado: El primitivo uso del término

Para comenzar el estudio de los significados del currículum es preciso hacer una consideración previa de índole etimológica. La palabra *currículum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que quiere decir "carrera"; alude a una pista circular de atletismo (a veces se traduce como pista de carrera de carros) en el latín clásico se utiliza *currículum vitae* o *currículum vivendi* haciendo referencia a una carrera de vida. Según H. Aebli (1991 p.241): "la expresión currículo, hablando gráficamente significa que los alumnos se dirigen a su objetivo (*currere* en latín, significa caminar; los currículos son los caminos del aprendizaje).

Históricamente- fines del siglo XVI los jesuitas usaron el término *disciplina* para describir los cursos académicos, aludiendo así a un orden estructural más que secuencial, y el término *ratio studiorium* para referirse a un esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o *sillabus* el término currículum asimiló a ambos sentidos (estructura y secuencia), de modo que al combinarlos se obtiene la noción por una parte de totalidad- ciclo completo-, y por la otra, de secuencia ordenada de estudios. Esto último permite entender porqué metafóricamente, se asimila currículum a carrera, es decir, a algo que progresa, que avanza.

Este breve recorrido etimológico del término es solo un punto de partida, pues las diversas connotaciones que a lo largo de los siglos se le han dado (y que se le dan en el presente) al término *currículum* nos permite entrever la complejidad de su Conceptualización. Ahora bien, ¿Porqué el acercamiento a la definición de currículum plantea obstáculos e incógnitas? La razón es que las ideas sobre el currículum no son universales, es decir, no están más allá de las determinantes históricas. Por el contrario, el currículum es un producto de la historia humana y social, así que cambia- como todas las construcciones sociales-de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública y privada, etcétera.

Por lo anterior, pareciera que no se puede definir el currículum sin plantear previamente una visión del mundo que opere como marco de referencia de dicha definición y, al

mismo tiempo, la haga comprensible.

En síntesis, el estudioso del currículum necesita desarrollar una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio, puesto que no es inmutable; por el contrario, cambia y se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas, y a los intereses humanos, así como a las motivaciones personales y grupales de los sectores que elaboran los currícula.

Si se acepta lo anterior se entenderá que las dificultades de conceptualización del currículum no reflejan más que las existentes en la realidad a la que hacen referencia, y las diversas posturas políticas, ideológicas, culturales y académicas que históricamente se han presentado y que han condicionado tanto el campo curricular como el de su enseñanza. Algunas de estas cuestiones podrán apreciarse mejor al abordar el apartado dedicado a las teorías curriculares.

En este punto es necesario entrar de lleno al concepto de currículum, a fin de elaborar o reelaborar alguna definición que proporcione al lector una visión más clara del tema de estudio

Algunas definiciones

Antes de ver las definiciones, habrá que recordar que el currículum es, en gran medida, de naturaleza prescriptiva, es decir, se aspira a definir algo que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser, un deber ser. Lo anterior supone circunstancias y seleccionar un conjunto de intencionalidades que se consideran como las "verdaderas o "mejores" respecto a otras; aquí entran en escena las diferencias de valor que permiten legitimar ciertas posiciones y excluir y rechazar otras. Esto no debe inducir a pensar que estas posiciones son arbitrarias, es decir, que en última instancia da lo mismo que elegir una conceptualización u otra. Por el contrario, la elección de uno u otro concepto del currículum depende de la capacidad para integrar en un esquema prescriptivo para la acción, tanto las reflexiones derivadas de la práctica como los aportes teóricos provenientes de la investigación curricular de la enseñanza y del aprendizaje. Analicemos algunas definiciones:

Stenhouse (1987, pp. 28-29) comenta tres definiciones del currículum:

He aquí tres importantes definiciones americanas del curriculum

Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades. (Neagley y Evans, 1967, p.2)

Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos, hacia resultados de aprendizaje predeterminados. (Inlow, 1966, p.130)

En vista de las deficiencias de la definición popular diremos aquí que curriculum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. Éste prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción).

(Jhonson, 1967, p.130)

Como se puede apreciar, los conceptos anteriores encuentran sus sentidos y razón de ser en el contexto de un modelo curricular que apunta a logros terminales de los alumnos luego de haber cumplido con un plan de estudios programados en el tiempo. Desde esta perspectiva, la educación es un medio para alcanzar un fin (considerado éste comoresultado del aprendizaje).

por lo qué el currículum es la planeación necesaria tanto de los fines-resultados de aprendizaje- como de los medios educativos para obtenerlos. En la categoría de medios caben la planeación de todos los componentes del diseño de un programa curricular para la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel educativo.

Es necesario detener esta lectura y preguntarse si estas reflexiones, desarrolladas a partir de las anteriores definiciones de currículum, cubren de manera adecuada los requerimientos de un primer acercamiento. Para ello nos preguntamos: ¿Es el currículum una planeación que prevee todos los aspectos posibles a desarrollar? ¿Qué tan abierto o cerrado puede ser el plan curricular? ¿El currículum formula necesidades como conductas terminales? ¿Puede el currículum anticipar también los procesos a desarrollar? ¿Existe otras alternativas al modelo medios-fines?

A partir de la última pregunta retomamos las definiciones de currículum, a fin de ampliar su análisis. Veamos: hasta el énfasis está puesto en el curriculum como prescripción –por

escrito— de lo que se pretende que debe suceder en las escuelas, pero también hay definiciones en las que se prefiere asociar el curriculum a la realidad escolar (y no al documento escrito). Kansas (1958)/ citado por Stenhouse (1987/ p. *26),* señala que: "El c.es, fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio" Al analizar la definición anterior se observa que al autor le interesa lo que ocurre en la situación real; pretende entender el curriculum como lo que sucede en la escuela y el aula. Desde esa perspectiva, el estudio del curriculum es un estudio de caso, pues el documento que se origina —más que atender a un deber ser prescriptivo— persigue un estudio antropológico y sociológico de la escuela como agente de enseñanza y aprendizaje. Por tanto/ el curriculum debe reflejar algo más que intenciones/ debe/ además/ indicar cuál es el modo de llevar a cabo dichos propósitos a la práctica y debe especificar los criterios que presiden el modo de hacerlo. En resumen, el currículo es visualizado por una parte, como, intención plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela; por otra parte, también se le percibe como lo que ocurre/ en realidad/ en las escuelas. Esto le hará expresar a Stenhouse (1987, p. 27) que: "el estudio del curriculum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: y como realidad". Las dos acepciones nos remiten a la vieja (y siempre nueva) cuestión de la relación teoría-práctica; por ello, el autor citado (1987, p. 27) expresa: "El problema central del estudio del curriculum es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas por hacerla operativas".

Esta visión del curriculum permite organizar su estudio a través de ciertas categorías de análisis.

Currículo formal, real (o vivido) y oculto

El *curriculum formal* (o *plan de estudios}* es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativa. Lo específico del currículo

Ideas a Debate

La elaboración conceptual del vínculo teoría-práctica como campo de estudio y aplicación tiene amplia repercusión en la definición del curriculum y en el papel del maestro en el desarrollo de dicho curriculum

Figura 1.1 Precisiones y Distinciones del Concepto Currículo

formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

Tanto el plan de estudios (curriculum formal) como sus programas de cursos representan el aspecto documental de un curriculum. Es interesante señalar que la palabra *programa* significa-etimológicamente-: "anunciar por escrito"; los programas constituyen las microestructuras de un plan de estudios y por lo común indica:

- ? Objetivos generales y particulares de aprendizaje.
- ? Organización y secuenciación de contenidos.
- ? Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza.
- ? Modalidades de evaluación y distribución del tiempo.

En síntesis, el plan de estudios y los programas son documentos –guías- que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un curriculum.

El curriculum real (o vivido) es la puesta en práctica del curriculum formal con las inevitables y nece-

sarias modificaciones que requieren la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. No habrá que olvidar que el curriculum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa.

Es en dicha práctica donde confluye y se entrecruzan, de manera mas o menos equilibrada y conflictiva, diversos factores. Entre estos factores se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos, como los requerimientos del curriculun formal, los emergentes no previstos de la situación colectiva del aula y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos; así mismo, maestros y alumnos con similares o distintas inserciones sociales e historias personales con concepciones diversas sobre una variedad de asuntos vitales generan la apropiación de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y destrezas, en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior justifica el establecimiento del curriculum real como una categoría de análisis.

Por otra parte, el *currículum oculto* es una categoría de análisis que nos permite interpretar con mayor precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre curriculum formal y curriculum real. El curriculum oculto es según Arcienagas (1982, p. 75): "proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucioneales no explícitas, brindadas por la escuela – puesto que ésta es un microcosmo del sistema social de valores".

Ya que la educación no es un proceso neutro y aséptico, es inevitable y necesario el componente ideológico, moral y político que existe en cualquier empresa educativa que los seres humanos emprenden. De ahí la presencia del curriculum oculto/ tanto en el curriculum formal como en el curriculum real, a través de los lenguajes implícitos —verbales/ escritos, gestuales—. Como señala McLaren(1984/p.224):

El curriculum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. En general, los teóricos críticos están interesados en cómo las descripciones/ las discusiones y representaciones en los libros de texto, materiales

curriculares, contenidos de cursos y relaciones sociales materializadas en la práctica en las aulas benefician a los grupos dominantes y excluyen a los subordinados. En este contexto frecuentemente se refieren al "currículo oculto".

El concepto de curriculum oculto se convierte en una categoría polémica, pues dependiendo de la visión socioantropológica que se tiene de la escuela y la educación, así se da el balance que los estudiosos hacen de esta categoría. Algunos ven en el curriculum oculto una herramienta de socialización provechosa, o por lo menos necesaria, puesto que la escuela debe cumplir con la función de adaptar niños y jóvenes al medio social. Otras perspectivas más críticas cuestionan el enfoque adaptativo/ pues lo consideran una visión conservadora del conocimiento/ y a éste, como algo que debe ser aprendido; los alumnos son concebidos como individuos pasivos y reproductores del conocimiento y los valores legitimados. Las posiciones de las cuales estamos haciendo un breve resumen han sido organizadas por Giroux (1990, p. 122) en tres enfoques: "tradicional, liberal y radical".

Más allá de las diferencias significativas existentes entre dichos enfoques, el elemento común en los tres es el señalamiento que hacen del currículum oculto como una herramienta interpretativa que permite registrar el modo de operar de la escuela como institución social: ¿ por qué y cómo se legitiman ciertos contenidos educativos frente a otros?, ¿cuál es el papel social que como autoridad cumple el maestro?, ¿cómo se reproduce el conocimiento válido?, etcétera.

La distinción entre curriculum real y currículum oculto tiene por objeto reafirmar el análisis sobre las intenciones curriculares (currículum formal-currículum oculto). Por lo tanto, siempre que nos refiramos a curriculum en este texto, estaremos englobando en ese concepto tanto las tres categorías enunciadas, como sus aspectos teórico y práctico, es decir, intenciones y desarrollo curricular. A partir de lo anterior estamos en

Ideas a debate

¿Se ha estudiado el curriculum oculto en México?

condiciones de formular algunas preguntas.

¿El curriculum es la prescripción? ¿Es el plan? ¿Es la práctica? ¿El curriculum engloba ambos procesos? ¿Existen planes curriculares que de manera no siempre consciente tienden a disociar la teoría y la práctica?¿Cuáles son? ¿hay ejemplos? ¿Existen otras formas curriculares que coayudan a lograr la vinculación teoria-práctica?¿Es necesario pensar de otra manera la gestión educativa y el papel de los maestros para mantener la relación entre intenciones y realidad?

A fin de cerrar este apartado, introducimos otra definición de curriculum enunciada en el texto de *Diseño curricular base* (1989,p.21) que integra aspectos de la reflexión anterior

El curriculum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos. El curriculum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

He aquí un planteamiento sobre el curriculum que trata de vincular los dos aspectos mencionados: intenciones y realidades. Lo anteriormente nos encamina a la ampliación que realizaremos del término curriculum al mismo tiempo que nos permitirá formular algunas precisiones.

Ampliación del concepto

El currículum como proyecto

Hay que pensar el curriculum en términos de proyecto; esta denominación es más abarcativa que la de plan de estudios entendido, de manera tradicional,, como selección y secuencia de contenido. La idea de proyecto permite visualizar al curriculum como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos. De allí la afirmación de que el curriculum es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y, por ende, una fecunda guía para el profesor. La propuesta curricular es el marco que opera como referente orientador de la práctica del maestro; sin embargo, al mismo tiempo, dicha práctica retroalimenta el rediseño de la propuesta original

Algunos estudios del currículum, como los realizados por Glazman e Ibarrola (1983,p.283), le otorgan un carácter más trascendente a la idea del curriculum como proyecto:

El proyecto universitario comprende la propuesta de finalidades politicas académicas precisas, a partir de una definición de las posiciones ideológicas adaptadas por la universidad y del compromiso que asumen en el tratamiento y solución de la problemática social, filosófica, científica y técnica del país. Para estas autoras es necesario contar cion este tipo de referente para luego abocarse a las tareas de planear, diseñar y realizar el currículum.

Relaciones enseñanza- currículum

A partir de lo anterior se deduce que si el currículum es el proyecto que integra teoría y práctica, el maestro ya no es el simple ejecutante que permanece estático, sino un sujeto activo y con iniciativa. Esto significa establecer una nueva relación entre enseñanza y currículum. La enseñanza estudia el complejo sistema de intercambios que se producen en el aula cuando se trabaja en un proyecto curricular determinado (Pérez G., 1992). ¿Hasta qué punto es pertinente distinguir entre enseñanza y curriculum? La distinción se realiza cuando se piensa que el curriculum establece las metas a alcanzar y la enseñanza se ocupa de los medios que se utilizan el logro de los fines. Sin embargo, también se sostiene que el proceso por el que se pretende lograr las finalidades educativas es inseparable de las metas que presiden dicho proceso.

El currículum-como concreción pedagógica de la cultura, la ciencia, el arte y la técnica-es realizado en un contexto institucional singular de relaciones de intercambio que se modifica individual y colectivamente como consecuencia del trabajo didáctico y experimental del propio currículum.

Se concluye que es posible distinguir entre curriculum y enseñanza, pero también es posible (y necesario) admitir la integración de ambos. No obstante, observaremos más adelante que algunas teorias curriculares no le confieren la misma importancia a dicho vínculo

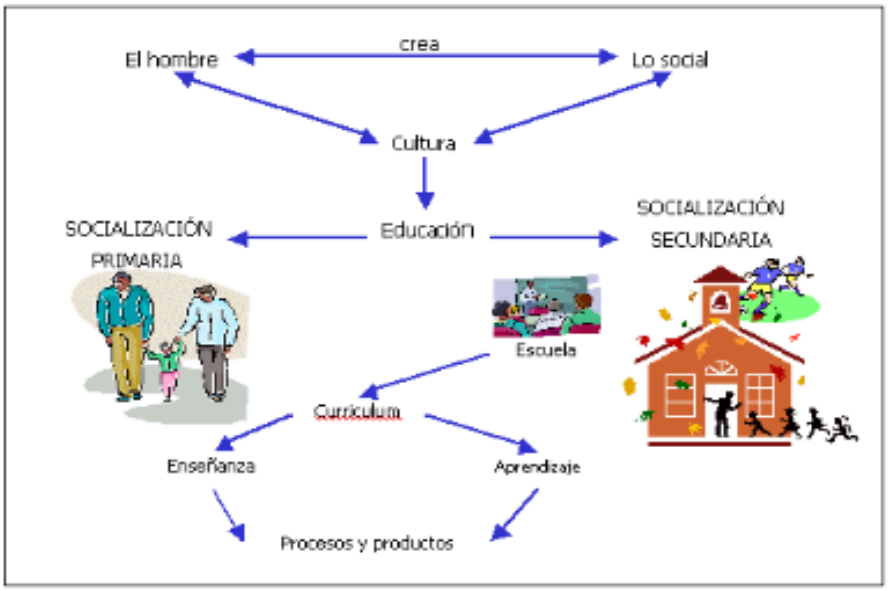
Relaciones cultura-currículum

Las reflexiones previas preparan el terreno para el análisis de las relaciones entre cultura y curriculum.

Veamos: en general, la cultura se percibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que otorgan significado a los intercambios entre los miembros de una comunidad. En una visión amplia del concepto cultura incorporamos costumbres, creencias, ideologías, lenguajes, conceptos, instituciones sociales, políticas, educativas, etc. Este conglomerado de aspectos constituye las respuestas producidas por los hombres-como sociedad y a lo largo de su historia-para satisfacer sus necesidades y resolver sus problemas.

Ahora bien, cada grupo social, desde siempre, enfrenta el problema de conservar sus creaciones culturales y al mismo tiempo acrecentarlas y trasmitirlas, puesto que su propia sobrevivencia física, emocional y cognitiva depende de esos procesos. Esta necesidad da origen a un conjunto de prácticas sociales que tendrán por objeto propiciar que los miembros de un grupo social asimilen aquellos múltiples aspectos de la cultura, a fin de incorporarlos como miembros activos en la conservación de ésta y, al mismo tiempo, como agentes creadores de nuevas formas culturales. Coll (1987) señala que ese conjunto de prácticas sociales constituye la educación.

Por otro lado, a través de la educación escolarizada se arriba al concepto de curriculum. Se puede entonces triangular cultura, educación y curriculum a fin de registrar sus relaciones mutuas. Tal como se observa en la figura 1.2, dichas relaciones tienen su fundamento en la misma evolución de la especie humana; es idiosincrático de ésta incorporarse a la cultura mediante elaboraciones e interpretaciones singulares de la misma, que poseen un distinto matiz de éxito o fracaso de acuerdo a las características de sus experiencias e intercambios y del carácter del medio con el cual y en el cual se interactúa. Si bien dichas elaboraciones comienzan desde el nacimiento, hay que analizar qué sucede con ellas cuando el sujeto ingresa a la escuela.



Al iniciarse el proceso escolar, el alumno entra en contacto, con los productos más elaborados de la ciencia, el arte y la técnica, es decir, recibe una cultura académica; entrar en contacto significa que el aprendiz incorpora cognitiva, emocional, motriz y actitudinalmente esa cultura académica, y al hacerlo, prosigue el proceso de socialización iniciados en la familia. Dicho proceso es fundamental para considerar al individuo como parte de la comunidad humana; esto es, el "hacerse" persona supone un proceso de socialización altamente determinado por la cultura en la que el sujeto nace y por los eventos.

educativos, informales y formales, involucrados en ese proceso de socialización.

Las reflexiones anteriores permiten entender que el diseño de un curriculum es algo más que seleccionar objetivos, desarrollar actividades de aprendizaje y evaluar resultados. Por el contrario, siguiendo las reflexiones previas pareciera que es necesario construir un esquema de pensamiento sobre el curriculum de modo que dicha mentalidad curricular ofrezca una visión más comprensiva y completa de aquél (teoría y práctica).

Tal esquema de pensamiento requiere de una incorporación de ideas, tendencias y perspectivas político-éticas, socioculturales, científico-académicas y pedagógico-técnicas, que reclaman tanto una reflexión sistemática como una organización y clasificación, a fin de no caer en yuxtaposiciones o agregados de posiciones y decisiones sin ningún sentido. No hay que olvidar, además, que cualquier perspectiva está mediada por aspectos valorativos incluyentes de ciertas posiciones y excluyentes de otras y, por último, que todo este edificio observa siempre un carácter prescriptivo-práctico.

Es obvio que los señalamientos anteriores provocan varias interrogantes, tanto el estudioso como el práctico del curriculum, entre las que destacan aquellas que consideran los aspectos que hemos estado estudiando: ¿Puede ser el curriculum, un medio para que el profesor aprenda sobre la naturaleza de los alumnos y la naturaleza del conocimiento que imparte, es decir, para que pueda aprender de su práctica y esto le exija y estimule pensar y repensar las cuestiones curriculares de manera permanente? ¿Es posible concebir el curriculum como un proyecto educativo que otorgue importancia a la naturaleza de los contenidos culturales y redefina el proceso de enseñanza (y aprendizaje)? ¿Es posible diseñar un curriculum que guie su desarrollo por la práctica anticipándose además a ciertos imprevistos de la gestión curricular?

La complejidad del tema curricular explica por sí misma la atracción, tanto de los teóricos como de los prácticos, por fundar y utilizar teorías curriculares. La tentación es enorme porque se aspira a contar con un marco ordenador de ideas, procedimientos y aplicaciones. Aquí pretendemos demostrar la manera en que las opciones seleccionadas a la hora de planear un curriculum están en gran medida determinadas por el concepto de curriculum que tengan sus creadores. También observaremos cómo esas opciones repercuten en el plano del análisis y en el de la práctica, reforzando ciertas visiones curriculares y excluyendo otras.

Teorías curriculares

Las interrogantes surgidas en el momento de definir el curriculum también se hacen presentes cuando se abre el debate sobre las teorías

curriculares: ¿Qué se entiende por teoría curricular? ¿Para qué sirve? ¿Es necesaria? ¿Por qué existen varias teorías? ¿Cuáles deben ser los componentes de una teoría cuuricular?

Para responder a estas preguntas y formularnos otras no previstas, haremos un pequeño rodeo conceptual a fin de:

a) Determinar el papel de la teoría en un área normativa, como lo es el campo curricular.

b) Definir un concepto general de la teoría.

Ideas a debate

c) Diferenciar entre distintos planteamientos teóricos subrayando lo idiosicrático de cada uno en relación con el currículum.

Explorar el significado del concepto de la teoría curricular permite armar ciertos rompecabe-zas y enfrentar-nos a nuevas incógnitas

Respecto al papel que juegan las teorías en las áreas normativas, Stenhouse (1987, p.110) expresa lo siguiente:

En áreas de acción o ciencias normativas como el estudio del currículum, la teoría posee dos funciones. Sirve para organizar los datos, los hechos con los que contamos, de modo que proporcionen una comprensión. [...] La segunda función de la teoría de una ciencia normativa es la de proveer una base para la acción. La comprensión dará la base para actuar: **la teoría tiene que tener una vertiente normativa, así como una vertiente reflexiva**. [El subrayado es nuestro]

A través de la cita anterior, Stenhouse nos advierte sobre el peligro de confundir la función de la teoría en las disciplinas aplicadas y, por lo mismo, nos recomienda dudar de aquellas teorías (en el campo normativo) que son presentadas como estructuras conceptuales muy organizadas y que pueden resultar demasiado especulativas (y por lo tanto poco posibles) en relación con la práctica. Por ello, el autor termina afirmando que las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el alcance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuadas.

Por otra parte, detrás de todo currículum existe, en forma más o menos explícita, una filosofía curricular o una orientación teórica que resume un conjunto de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales, y peda-

gógicas. Si bien la realidad de la práctica se impone en la toma de decisiones cotidianas sobre la enseñanza y el aprendizaje, es también cierto que las formas que utilizamos para otorgarle "racionalidad" a esas decisiones condicionan a administrativos y maestros, de modo tal que se convierten en útiles orientaciones y herramientas ordenadoras del currículum.

Lo anterior es vital para desarrollar una posición cautelosa frente a las diversas teorías curriculares. Por una parte, se debe evitar considerarlas un producto ahistórico, descontextualizado de una práctica, y que pueden servir para resolver cualquier problema de cualquier realidad educativa. Por otra parte, y derivado de lo anterior, es deseable generar una sana desconfianza respecto a teorías que no incluyen la práctica como retroalimentadora – y determinante en varios sentidos - de la misma teoría.

Con base en estas razones se piensa que las teorías actuales sobre el currículum ofrecen sólo respuestas parciales al problema, así que deben asumirse con cautela y bajo ciertas consideraciones. La prueba de fuego para una teoría es detectar hasta qué punto sirve para comprender y explicar una realidad, y así mismo, resolver los problemas prácticos que presenta el desarrollo de un currículum concreto.

El segundo punto consiste en definir las teorías curriculares. Para Gimeno Sacristán (1992, p. 44): "éstas son marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación. Así las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre le pensamiento y la acción.

Otra definición de la teoría curricular que presenta Zais (citado en Contreras, 1990,p.185) expresa lo siguiente:

Es un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículo es describir, predecir, y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum.

Una alternativa a estas posturas se puede encontrar en un enfoque

ecléctico. Todo aquellos elementos que componen un currículum son susceptibles, relativamente, de separarse a los fines de la investigación, pero no así en la práctica, ya que constituyen un solo organismo complejo y orgánico; por lo tanto, para Schwab, J. (1985, p.201)-quien preconizó hace varias décadas este enfoque -:"No hay ni habrá en un futuro próximo una teoría de esta totalidad compleja que es el currículum que no sea otra cosa que una colección de generalidades inútiles". Para el autor, estas carencias no son provocadas por las limitaciones conceptuales de los estudiosos de las ciencias sociales y la educación, "más bien la especialización y el limitado alcance de sus teorías son funciones del objeto que tratan, de la enorme complejidad de éste y de su vasta capacidad para la diferenciación y el cambio (pp.201-202).

Las ideas vertidas sobre el significado, alcance y límite de las teorías curriculares nos permiten entender que existen diversas clasificaciones de éstas. Por ahora nos concretamos a la presentación de una clasificación única, en el entendido de que con ella no se agota el tema en discusión.

En el tercer punto pretendimos diferenciar los diversos plantea-mientos de las teorías curriculares, por lo cual se analizó el contenido teórico de algunas. Luego de captar tanto el sentido como la problemática de la teoría curricular, el lector estará en condiciones de leer de modo crítico cada aportación, a fin de obtener información útil de acuerdo con sus intereses.

Desarrollamos a continuación cuatro grandes líneas de pensamiento y acción en las teorías curriculares:

a) El currículum como suma de exigencias académicas o estructuras organizada de conocimientos.

b) El currículum como base de experiencias de aprendizaje.

c) El currículum como sistema tecnológico de producción.

d) El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica.

En la primera línea de pensamiento, las teorías curriculares que ponen el énfasis en lo académico como de la organización curricular se centran en el valor intrínseco que reviste el conocimiento para la educación de las personas. Desde esta perspectiva, el currículum es una planeación de conocimientos

verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe trasmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia. Así, las disciplinas científicas, humanísticas etc., es decir, las diversas áreas de conocimiento creadas por el hombre constituyen la fuente principal de apoyo a la hora de formular un currículum. Históricamente esto ha significado concebir el currículum como el conocimiento por trasmitir, por enseñar; por ello, con frecuencia se asocia currículum a las materias o asignaturas. A partir de esta posición se infiere que el currículum es la propuesta organizada de lo que debe enseñarse en las escuelas.

De todas las concepciones del currículum, ésta, la más clásica por sus raíces históricas y su vigencia en el tiempo, sufre de vez en cuando los embates de otras teorías curriculares más centradas en aspectos psicopedagógicos, sociales o técnicos. Sin embargo, el vaciamiento de contenidos que en estos últimos tiempos evidencia los currícula plantea hoy día un intenso debate entre los defensores del plan curricular centrado en el valor intrínseco de los conocimientos, y los que sostienen que es más importante que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y adquieran estrategias de resolución de problemas.

Respecto a la segunda línea, a partir de la incorporación de los alumnos al concepto de currículum, se comienza a pensar que la definición debe contemplar lo que el alumno ha de aprender para desempeñarse en el mundo actual. Lo anterior significa subrayar la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, y no solo de disciplinas del conocimiento. Veremos más adelante en el capítulo 2, como este giro en la óptica curricular amplia el concepto de contenidos.

La segunda postura, que considera las experiencias de aprendizaje del sujeto como el núcleo de la planeación curricular, surge como una reacción a las posiciones centradas en los conocimientos. Según ella, el diseñador curricular debe preocuparse por la programación de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social del aprendiz desde los primeros años de escolaridad formal. En esta posición es visible la preocupación por los procesos psicológicos de los alumnos, más que los intereses sociales o la detección de conocimientos valiosos y esenciales

La teoría curricular centrada en el alumno desarrolla una visión del currículum que no se puede excluir –a nivel teórico y práctico-, pues proporciona conceptos y orientaciones respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos, es decir, respecto a cómo aprender. Esta posición básica para el surgimiento de concepciones didácticas que pretenden basar la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, es decir, que han intentado responder a la pregunta cómo enseñar, basándose en la interrogante de cómo aprende el alumno (niño, adolescente o adulto). En el caso hipotético de que se aspire a hacer un uso ortodoxo de esta postura, el riesgo consistiría, por una parte, en la negación de aquellos aspectos contextuales del currículum: la dimensión social y cultural; y por otra, en reducir la importancia que tienen en el currículum los cuerpos organizados de conocimientos.

En la tercera línea de pensamiento-visión tecnológica del currículum-se concibe la escuela como un sistema de producción en donde la eficiencia y calidad de los resultados, visibles en el conocimiento de los alumnos, constituye el mejor parámetro para evaluar un currículum. De lo anterior se derivaría una teoría curricular que diferencia currículum de instrucción, pues no interesa, en este caso, los medios para alcanzara las metas, sino los resultados; de aquí que se conciba el currículum como una formulación estructurada de objetivos de aprendizaje.

El precursor de esta tendencia es Bobitt (1918-1924), considerado el padre del curriculum en la época moderna. Más adelante, en este siglo, surgen Tyler y Taba (esta última con un enfoque más sofisticado que el primero) con una posición curricular fundada en la racionalidad tecnológica medios-fines. En este modelo se formulan los objetivos como parte del diseño previo a la acción y en donde los otros componentes de dicho diseño van a ser simplemente instrumentales en relación con dichos objetivos. De esta manera, los contenidos, las actividades, las experiencias y las modalidades de evaluación se convierten en meros medios para obtener resultados. Esta concepción eficientista que ha venido desarrollándose responde a un perfil burocrático-administrativo de la educación actual, es decir, responde a la necesidad de controlar procesos educativos muchas veces masivos.

Desde una perspectiva ortodoxa, esta teoría curricular favorece la

división interna del trabajo curricular: los administradores llevan a cabo la toma de decisiones; los expertos asesoran desde afuera, para conservar objetividad de juicio sobre cómo explicar y ejecutar con mayor precisión las actividades y, por último, los maestros se convierten en meros aplicadores o ejecutores de programas, normas etc. De acuerdo al modelo tecnológico, el papel del enseñante se reduce, puesto que tanto el conocimiento de un campo o área de conocimiento como el diseño educativo para el mismo quedan fuera de la capacidad creativa y de la intervención del docente.

Por otra parte, este tipo de teoría es atractiva, ya que ofrece una visión muy estructurada del currículum en el que las partes pueden enlazarse de acuerdo a criterios de lógica formal; sin embargo, "se neutralizan" ciertas cuestiones, por ejemplo: el papel de los valores en todas las dimensiones del currículum (formal, real y oculto); la índole de los procesos cognitivos que el alumno pone en marcha para asimilar la información; la búsqueda de la eficacia y la eficiencia en los productos del aprendizaje y la enseñanza que, como resultado de la neutralización mencionada pone en riesgo tanto la obtención de dichos productos como su calidad.

En síntesis, por una parte las sociedades modernas necesitan planear y ejercer ciertos procesos burocráticos durante la gestión del proyecto curricular; pero por otra, hay que evitar el riesgo de despojar a la educación de su dimensión histórica, social, cultural y hasta pedagógica, pues con este tipo de teoría la educación puede ser reducida a una mera técnica.

La cuarta línea de pensamiento nos instala en la realidad del currículum a nivel institucional. Aquí la pregunta clave es: ¿El currículum se define sólo por las intenciones o también por sus concreciones? Como ya se señaló en páginas anteriores, la admisión de esta perspectiva obliga incluir la práctica en el concepto de currículum; esta ya no parece como la mera aplicación de un deber ser establecido, sino por el contrario, como un factor de peso a la hora de analizar y evaluar logros reales.

En este apartado se sitúa aquellas teorías curriculares que argumentan sobre la necesidad de crear un currículum formulado y desarrollado de tal manera que constituya

un puente entre la teoria y la práctica. Esta posición que comienza a desarrollarse alrededor de la década de los setenta, considera que la distinción entre curriculum e instrucción es irrelevante, dado que un curriculum es un proyecto global integrado y flexible que incorpora como tal a la docencia.

En esta teoria las intenciones curriculares y el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente. Esto se debe a que los fines no son percibidos como resultados, sino como guias del aprendizaje y la enseñanza. De ahí su intima vinculación con el proceso de desarrollo curricular en sí. De ahí también se deriva la amplia participación de los maestros como planeadores, ejecutores y evaluadores de una propuesta educativa, de modo tal que esta combinación de reflexión y práctica los convierte en investigadores en la acción tanto del curriculum como de sus propios procesos de enseñanza. Hoy en dia la práctica no parece ser una fuente estimulante para mejorar la enseñanza, lo cual, a su vez, esclerotiza al curriculum: el curriculum no existe sin el maestro. Esta teoria recupera la dimensión histórica, sociocultural y politica del curriculum, es decir, contextúa el proyecto curricular de modo tal que otorgar un papel preponderante a las prácticas educativas concretas de maestros y alumnos.

El propósito de estas reflexiones sobre las teorias es evitar las simplificaciones que se derivan tanto de las posiciones teoricistas como de las posiciones pragmatistas. Las primeras privilegian el papel de la teoria (del curriculum formal) respecto a la práctica; ésta se convierte en una mera aplicación de lo que se estipule como debe ser deseable. En el caso anterior el papel de la práctica se subordina a la teoria. Metafóricamente curriculum formal y curriculum real operan de manera disociada habitan en mundos distintos sin comunicación. En el segundo caso, las posiciones pragmatistas evalúan, a su vez, el papel orientador y retroalimentador de la teoria, por lo que el curriculum real se desarrolla sobre la base de la intuición o de la empirea.

CASARINI, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

IDEAS GUÍA

Síntesis Curriculum Vitae de la autora

- ✓ Estudios de Normal básica, Lic. En Pedagogía y Psicopedagogía en Córdoba, Argentina.
- ✓ Maestría en Educación en la División de Estudios Superiores de la UANL, Monterrey, México.
- ✓ Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).
- ✓ En su país se desempeñó como profesora de didáctica general, participó en el equipo de diseño y asesoría curricular de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba.
- ✓ Participó en el Programa de capacitación para maestros en teorías del aprendizaje en la Universidad de Lima.
- ✓ Desde 1977, profesora y diseñadora curricular en la Licenciatura y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, Monterrey, presencial y en línea e integrante de un Cuerpo Académico.
- ✓ Autora de libros, artículos, informes, reseñas, etc.
- ✓ Desde muy joven salió de su país Argentina, debido a un golpe de estado; se asume como humanista.

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO CURRÍCULUM:

- *Carrera* = Voz latina
- *Disciplina* = cursos académicos
- *Ratio studiorum* = Esquema de estudios
- *Sylabus* = Tabla secuencial de contenidos

CURRICULUM: Estructura y secuencia. Carrera, como algo que avanza, que progresa

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

SOBRE LA DEFINICIÓN DE CURRICULUM

¿Por qué es tan compleja la definición y abordaje del CURRICULUM? . Porque las ideas sobre él están determinadas históricamente. Al ser un producto de la historia humana y social, cambia, como todas las construcciones humanas, de tiempo en tiempo.

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

TRES DEFINICIONES TEÓRICAS DE LOS 60´S:

- **Neagley y Evans (1967).** *"Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades"*
- **Inlow (1966).** *Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados".*
- **Jhonson, (1967).** *"En vista de las deficiencias de la definición popular, diremos aquí que currículum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. Este prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción"*

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

SIGUIENDO CON LA DEFINICIÓN DE CURRÍCULUM:

- Las definiciones anteriores, aluden a una planeación y a un documento escrito que refiere por lo menos, fines y medios.
- Otras definiciones están interesadas en la parte práctica o aplicada del currículum, por ej. Kansas (1958): *"Es aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio".*

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. Trillas

En resumen, hay dos visiones de lo que es el Currículum:

- **Como intención** (Plan, parte teórica)
- **Como realidad** (instrumentación, la parte práctica)

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. Trillas

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM (O CLASIFICACIÓN DEL MISMO):

A) EL CURRICULUM FORMAL u OFICIAL

B) EL CURRICULUM REAL O VIVIDO

C) EL CURRICULUM OCULTO

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

A) EL CURRICULUM FORMAL u OFICIAL

Los programas Incluyen por lo general:

1. Objetivos
2. Organización y secuenciación de contenidos
3. Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza
4. Modalidades de evaluación y distribución del tiempo

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

B) EL CURRICULUM REAL O VIVIDO

Es la puesta en práctica del curriculum formal; aquí confluyen diversos factores, como: características y actuación del profesores y alumnos, emergentes no previstos, aspectos socioculturales, económicos y políticos, etc.

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

C) EL CURRICULUM OCULTO

Refleja la tensión existente entre intenciones y realidad y son "enseñanzas encubiertas, latentes, institucionales y no explícitas brindadas por la escuela, que es el microcosmos del sistema social de valores", por lo que también puede estar presente en el curriculum formal. No necesariamente tiene una connotación negativa.

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

CONCLUSIÓN DE LA AUTORA SOBRE EL CONCEPTO DE CURRICULUM:

El curriculum es el proyecto que integra teoría y práctica

Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular.* Trillas

FIN DE LA PRESENTACIÓN

LECTURA 2

Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum***.** Paidós. Pp. 29-34.

2.2. Consideraciones generales en torno al concepto de curriculum

¿Qué papel juega el curriculum en las actividades educativas escolares? ¿Qué elementos incluye? En definitiva, ¿Qué es el curriculum? Esta pregunta es realmente difícil de contestar, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales. Soslayaremos el debate sobre *qué es* el curriculum y nos limitaremos a precisar *qué se entiende* por curriculum en la propuesta aceptando que hay otras concepciones posibles distintas de la que aquí se contempla, pero sin entrar en polémica. El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto.

El camino más directo para precisar qué entendemos por

curriculum consiste en interrogarnos acerca de las funciones que debe cumplir y, para identificarlas, conviene recordar y ampliar lo que hemos dicho en el punto anterior a propósito de la naturaleza de las actividades educativas escolares. Esta modalidad de educación surge cuando se piensa que la simple participación de los nuevos miembros del grupo en las actividades habituales de los adultos, así como su observación e imitación, no bastan para asegurarles un crecimiento personal adecuado. Las actividades educativas escolares responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes *en* el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que se pongan en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con este fin. Son pues actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado, es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo. La primera función del curriculum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto —las intenciones y el plan de acción— que preside las actividades educativas escolares.

En tanto que proyecto, el curriculum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El curriculum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del curriculum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. Sin embargo, el curriculum tampoco debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles. Como proyecto que es, el curriculum no puede tener en cuenta los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones particulares en que se ejecutará (cf. la discusión del punto 2.5. sobre curricula abiertos y curricula cerrados).

Los componentes del curriculum, los elementos que contempla para cumplir con éxito las funciones anteriores, pueden agruparse en cuatro capítulos:

1.º Proporciona informaciones sobre *qué enseñar*. Este capítulo incluye dos apartados: contenidos (este término designa aquí lo que hemos llamado en el punto anterior «la experiencia social culturalmente organizada» y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción: conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.) y los objetivos (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).

2.º Proporciona informaciones sobre *cuándo enseñar*, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. En efecto, la educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción.

3.º Proporciona informaciones sobre *cómo enseñar*, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

4.º Proporciona informaciones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar*. En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Estos cuatro capítulos están relacionados entre sí y se condicionan mutuamente, pues recogen diferentes aspectos de un mismo proyecto: mientras el primero (¿qué enseñar?) explicita las intenciones, los tres restantes (¿cuándo enseñar?; ¿cómo enseñar? ¿qué, cómo y cuándo evaluar?) conciernen más bien al plan de acción a seguir de acuerdo con dichas intenciones. Uno de los problemas de fondo en la elaboración del curriculum reside en decidir cómo se deben concretar estos diferentes elementos —más adelante veremos que hay varias alternativas posibles— y en asegurar la coherencia de todos ellos.

Resumiendo, entendemos el curriculum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su

ejecución. Para ello, el curriculum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Este planteamiento está próximo, en principio, al que defienden autores como Stenhouse (1984), para quien «Un Curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (op.cit., p. 29). Hay sin embargo un matiz relativo a la extensión del curriculum que conviene aclarar antes de seguir adelante.

Para algunos autores, entre los que manifiestamente se cuenta Stenhouse, el curriculum incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo; esto explica, por ejemplo, que para Stenhouse el curriculum deba contemplar, además de los componentes que hemos mencionado, una serie de principios para el estudio empírico de su aplicación. Es obvio que hay dos aspectos relacionados con el curriculum, el Proyecto o Diseño Curricular y su aplicación, y que ambos están íntimamente conectados. El problema reside, a nuestro juicio, en que, definido de esta manera amplia, el curriculum termina por abarcar la totalidad de elementos de la educación formal perdiendo así su carácter específico y también su operatividad. Por otra parte, resulta difícil admitir que el análisis empírico de lo que sucede realmente en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del curriculum, ...¡a menos que en él se incluyan absolutamente todos los factores que, de una u otra manera, inciden sobre la realidad escolar!

En lo que sigue, y con el fin de subrayar el carácter de proyecto del curriculum, mantendremos la diferencia entre *Proyecto o Diseño Curricular* y *Desarrollo o Aplicación del Curriculum* como dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente pero que no se confunden sin más.

Una última precisión terminológica sobre los conceptos de instrucción y de curriculum para terminar con este apartado de consideraciones generales. El término «instrucción» se utiliza habitualmente en un sentido amplio como sinónimo de «educación formal» y de «escolarización»; y en un sentido limitado para referirse a los componentes de metodología de la enseñanza, tanto en su vertiente de proyecto como de ejecución efectiva (Laska, 1984). Asimismo, el término «curriculum» se

utiliza en ocasiones (por ejemplo, Johnson, 1967; Novak, 1982), en un sentido mucho más limitado que el que le hemos atribuido nosotros, para referirse únicamente a los objetivos y a los contenidos de la educación formal. Nuestra manera de entender el Diseño Curricular incluye pues tanto aspectos curriculares en sentido limitado (objetivos y contenidos) como aspectos instruccionales (relativos al cómo enseñar).

2.3. Las fuentes de Curriculum

El primer eslabón en la compleja cadena de problemas que es inevitable afrontar y resolver en el proceso de elaboración de un Diseño Curricular concierne sus fuentes. ¿Dónde buscar la información necesaria para precisar las intenciones —objetivos y contenidos— y el plan de acción a seguir en la educación escolar? Tradicionalmente, las respuestas a esta pregunta han consistido en dar prioridad a una de las fuentes posibles de información sobre todas las otras siguiendo modas más o menos pasajeras, o adoptando puntos de vista reduccionistas, sin caer en la cuenta de que la complejidad y heterogeneidad de factores que concurren en el Diseño Curricular obliga necesariamente a tomar en consideración de forma simultánea informaciones de origen y naturaleza distintos.

Ya en 1949, en una obra clásica sobre el tema, R. Tyler señala que, en lo que concierne a los puntos susceptibles de proporcionar información para seleccionar «sabiamente» los objetivos —la afirmación puede hacerse extensiva a todo el curriculum—, existe una fuerte discrepancia entre tres posturas defendidas respectivamente por los «progresistas», los «esencialistas» y los «sociólogos». Los primeros destacan la importancia de estudiar al niño con el fin de descubrir sus intereses, sus problemas, sus propósitos y sus necesidades, siendo ésta la información básica para seleccionar los objetivos. Los «esencialistas», por su parte, consideran que los objetivos deben extraerse de un análisis de la estructura interna de los contenidos de la enseñanza, de las áreas de conocimiento. Por último, los «sociólogos» tienden a situar la fuente de información principal para seleccionar los objetivos en el análisis de la sociedad, de sus problemas, de sus necesidades y de sus características. No es difícil vislumbrar tras estas posturas otras tantas alternativas todavía actuales que otorgan la primacía al análisis

psicológico, al análisis de la estructura interna de las disciplinas y al análisis sociológico respectivamente como fuentes del Curriculum.

El punto de vista de Tyler sobre las fuentes de los objetivos educativos es que las tres aportan informaciones necesarias, pero ninguna de ellas por sí sola es suficiente. Este punto de vista es igualmente válido cuando se aplica al Diseño Curricular en su conjunto. El análisis sociológico permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos —conocimientos, valores, destrezas, normas, etc.— cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda devenir un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural; permite, asimismo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar. El análisis psicológico aporta informaciones relativas a los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno, ayudando de este modo a planificar de forma más eficaz la acción pedagógica. El análisis epistemológico de las disciplinas contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos, siendo decisivas sus aportaciones para establecer secuencias de actividades de aprendizaje que faciliten al máximo la asimilación significativa.

A estas tres fuentes del Curriculum hay que añadir todavía una cuarta: la propia experiencia pedagógica. Un Diseño Curricular no surge de la nada —y mucho menos en el caso de la enseñanza obligatoria—, sino que parte de una práctica pedagógica que aspira a transformar y mejorar. Para ello, aporta nuevos puntos de vista y ofrece alternativas, pero integra también las experiencias que han sido exitosas. Por otra parte, como proyecto educativo que es, el Diseño Curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se deriven de su contrastación. El desarrollo del curriculum, retomando la distinción que hemos introducido en el punto anterior, es una de las fuentes, si no la fuente principal, del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del Diseño Curricular.

IDEAS GUIA LECTURA:

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Paidós. (pp. 29-34)

Elaboró: Lucía Reynosa

1

SÍNTESIS CURRICULUM VITAE DEL AUTOR

Nace en España en 1950; Doctor en Psicología, Evolutiva y Educativa; en los 70´s formó parte del Centro Internacional de Epistemología Genética, dirigido por Jean Piaget. Ha coordinado numerosos proyectos sobre las implicaciones pedagógicas de la teoría genética, la intervención psicopedagógica y el desarrollo del curriculum escolar. También ha dirigido diversos programas de posgrado, publicaciones y organismos de investigación dentro y fuera de España.

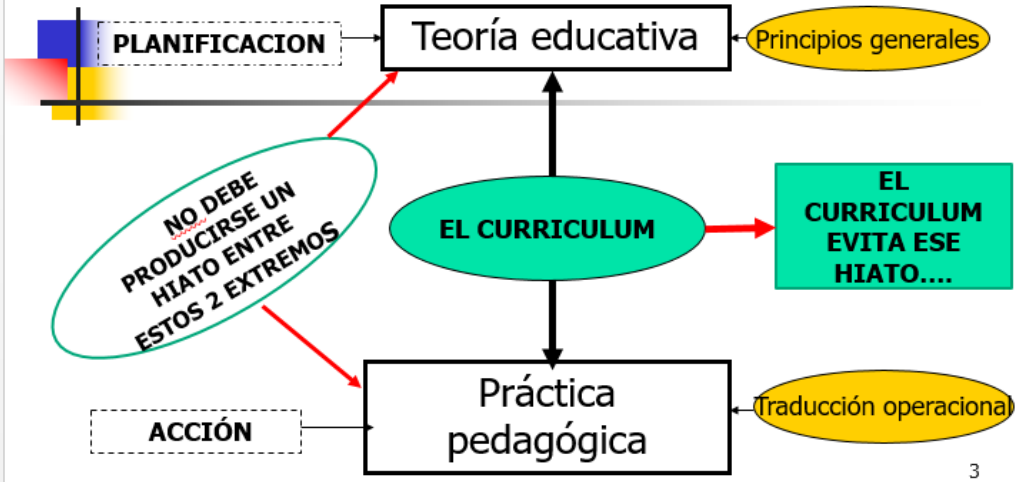
Actualmente es catedrático emérito de la Universidad de Barcelona y continúa muy activo enseñando e investigando diferentes temas tales como el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas, la evaluación de los aprendizajes escolares y los usos de las TIC en la educación.

El Dr. Coll participó en la reforma educativa española de 1990, denominada LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) y 30 años después, en 2020 fue uno de los siete expertos elegidos por el Ministerio de Educación para elaborar una propuesta sobre los principios, estructura y componentes del nuevo currículo escolar español para educación básica, con base en su nueva Ley educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación del 2013). Con la propuesta de este grupo, se han establecido los nuevos decretos de enseñanzas mínimas y corresponderá a las comunidades educativas españolas elaborar sus propios currículos a partir de dichos decretos.

2

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Paidós.

EL PAPEL DEL CURRICULUM EN LA EDUCACIÓN



3

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Paidós.

En torno al concepto de curriculum:

- Concepto muy difícil de definir (muchos autores y muchas orientaciones teóricas). Su concepción puede partir de establecer sus funciones o componentes:
  1) Qué enseñar
  2) Cuándo enseñar
  3) Cómo enseñar
  4) Qué, cómo y cuándo evaluar

(La influencia de R. Tyler…)

4

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum.* Paidós.

En torno al concepto de curriculum (continúa)

"Entendemos el curriculum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello el curriculum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar" (pp. 31-32).

5

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum.* Paidós.

En torno al concepto de curriculum (continúa)

Para algunos autores (por ej, Stenhouse, 1984, citado por Coll, 1991), el curriculum incluye TANTO la descripción del proyecto, como el análisis de lo que realmente sucede:

CURRICULUM → Diseño (o proyecto) curricular ↕ Aplicación del diseño (desarrollo)

SIN EMBARGO, PARA CESAR COLL, UNA CONCEPCIÓN QUE INCLUYE AMBOS ASPECTOS, TERMINA POR ABARCAR LA TOTALIDAD DE LOS ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN, PERDIENDO SU CARÁCTER ESPECÍFICO Y SU OPERATIVIDAD, ADEMÁS DE QUE ES DIFÍCIL ADMITIR O REDUCIR TODO LO QUE SUCEDE EN LA REALIDAD ESCOLAR, UNICAMENTE AL DESARROLLO DEL CURRÍCULO. POR TANTO:

6

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Paidós.

En torno al concepto de curriculum (continúa)

"Con el fin de subrayar el carácter de **proyecto** del curriculum, mantendremos la diferencia entre proyecto o *Diseño Curricular y Desarrollo o Aplicación del Curriculum* como dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente, pero que no se confunden…" (p. 32).

7

POR LO TANTO PARA C. COLL EL CONCEPTO DE CURRICULO ABARCA ÚNICAMENTE EL PROYECTO CURRICULAR Y NO LA APLICACIÓN DEL MISMO.

8

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Paidós.

LAS FUENTES DE FUNDAMENTACIÓN DEL CURRICULUM:

¿Dónde buscar la información necesaria para precisar y argumentar las intenciones (objetivos y contenidos y el plan de acción a seguir) en la educación escolar?

- En las propuestas de los "progresistas"
- En las propuestas de los "esencialistas"
- En las propuestas de los sociólogos
- En el análisis psicológico
- En el análisis epistemológico
- **En la propia experiencia pedagógica**

9

COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Paidós.

FIN DE LA PRESENTACIÓN

10

LECTURA 3

Posner, G. (2005). *Análisis del currículo.* Mc. Graw-Hill.
Pp. 3-19

CAPÍTULO 1

Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo

¿Por qué ocuparse del estudio del currículo? ¿Qué ventajas tiene hacerlo?
¿Qué es un currículo? Por ejemplo, ¿un currículo es un libro de texto o un programa de estudios?
¿Qué debe incluir un currículo?

Conforme usted comienza a estudiar un currículo, es importante responder estas preguntas, pero también lo es saber cuáles son los beneficios del estudio de un currículo y cómo reconocer uno. Es muy importante abordar estas cuestiones al inicio del libro debido a una de las hipótesis principales en las que se basa este libro: que el estudio del currículo en general termina por requerir un examen profundo de un currículo particular. Por lo tanto, el libro lo conduce por un método para el estudio de un currículo: el proceso del análisis curricular. En este capítulo, usted aprenderá qué es el análisis curricular, por qué es importante hacerlo y cómo hacerlo.

Antes de enfrentar las preguntas sobre el análisis curricular, debemos abordar las preguntas sobre el propósito del estudio de un currículo y lo qué es un currículo.

ESTUDIO DEL CURRÍCULO

Me he esforzado en ofrecer mis cursos sobre currículo de un modo no doctrinario, por la noción de que los estudiantes deben estar expuestos a varias perspectivas sobre educación. Este método siempre me ha parecido el modo más justo y atractivo de enseñar sobre un tópico sobre el que existe tanta literatura, como lo es el currículo. Hace poco tiempo, un estudiante graduado llamado Peter estuvo en mi clase, comentó que estaba muy frustrado y después me dijo:"¡estoy totalmente confundido!; vine a Cornell para encontrar cómo tomar decisiones curriculares, y todo lo que he aprendido es que los diversos expertos tienen respuestas diferentes para preguntas básicas. Ahora tengo más problemas que cuando comencé. ¿Qué se supone que debo hacer cuando los llamados "expertos" no están de acuerdo?

Mi respuesta inicial a Peter fue que estaba descubriendo algo inherente en el campo curricular —y, de hecho, algo ineludible acerca de la educación—, que otros comparten su frustración, y que tendría que aprender a enfrentar esta carencia de certeza absoluta si planeaba continuar con sus estudios de posgrado. Entonces, le indiqué a Peter que, en modos específicos y limitados, el desarrollo de estándares representa un movimiento para lograr el consenso sobre lo que los estudiantes deben aprender. El desarrollo de estándares en cada materia requiere diversos expertos: especialistas académicos (por ejemplo, historiadores), investigadores educativos (por lo general, también académicos) y maestros en sus respectivas disciplinas. Quienes redactaban los estándares tendían a estar de acuerdo que un currículo configurado en las escuelas estadounidenses tiene "un centímetro de profundidad y un kilómetro de ancho". Esta frase es lo que "se escucha en todas partes" en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (Schmidth, 2001; Schmidt, McKnight y Raizen, 1997) y esta idea, muy relacionada con "menos es mejor" (Sizer, 1982), son un tema común en los estándares de muchas materias. Le pregunté a Peter si el movimiento de estándares le satisfacía. Señaló correctamente que coincidir en lo que los estudiantes necesitan aprender no es necesariamente lo mismo que coincidir en los currículos, e incluso es lamentable que el acuerdo sobre esto último esté incompleto.

Después de reflexionar hasta cierto punto sobre la pregunta de Peter y mi respuesta, empecé a entender la importancia de su pregunta y lo inadecuada que fue mi respuesta. ¿Qué debemos hacer una vez que entendamos que los expertos en esta materia tenemos desacuerdos fundamentales? Me parece que, al enfrentar esta consideración, muchos estudiantes en el campo eligen entre tres opciones:

1. Ignorar a todos los expertos y utilizar sólo su sentido común.
2. Seguir las ideas de una autoridad.
3. Tomar prestadas ideas de todos los expertos, siempre y cuando "funcionen".

Aun cuando estas opciones parecen razonables, cada una está llena de peligro. Al ignorar a todos los expertos, se corre el riesgo de tomar una decisión "sin fundamento". Si sólo se consulta a un experto, los riesgos son el cultismo y una "visión limitada" (Schwab, 1969). El tomar las ideas de todos los expertos, sin realizar una crítica, conduce a un eclecticismo de "bote para la basura", donde las prácticas basadas en hipótesis contradictorias o no válidas se integran en una "bolsa de trucos".

Decidí que en mi respuesta a la pregunta de Peter debía evitar todos estos peligros, pero no obstante expresar una postura que condujera a una acción decisiva. La única respuesta viable que encontré es la que incluye la idea de eclecticismo reflexivo.

El eclecticismo reflexivo se basa en la suposición de que, a pesar de que preferiríamos negarlo, no hay una panacea en la educación. Las personas que buscan la "respuesta" a nuestros problemas educativos lo hacen en vano. Situaciones diferentes requieren prácticas distintas. Los "cultistas" del currículo comenten el error fundamental de suponer que tienen la respuesta a cualquier problema, sin

tomar en cuenta lo particular de la situación. Lo que necesitan comprender quienes toman las decisiones de un currículo es la amplia variedad de alternativas curriculares. Para evitar caer en la trampa del "bote de basura" del eclecticismo, ellos deberán entender los dilemas que implica cada decisión curricular, así como estar dispuestos a exhibir las suposiciones tácitas detrás de cada alternativa. Cuando puedan hacer esto, tendrán la habilidad para evaluar críticamente las alternativas y los debates que sus partidarios hacen (Schwab, 1971). Concibo el eclecticismo reflexivo como el centro del estudio curricular, y por lo tanto el corazón de este libro. Pronto mostraremos las formas en las cuales el análisis curricular contribuye al desarrollo del eclecticismo reflexivo, pero primero necesitamos aclarar un concepto clave: el currículo.

EL SIGNIFICADO DE "CURRÍCULO"

Dado que el propósito del libro es permitirle analizar un currículo, necesitamos comprender, con la mayor claridad posible, qué es un currículo. Como veremos, esto no es un asunto fácil.

Definiciones de "currículo"

¿A qué se refieren las personas cuando usan el término currículo? Algunos afirman que un currículo es el contenido, los estándares o los objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes. Otros declaran que un currículo es la serie de estrategias de enseñanza que los maestros planean utilizar. Esas diferencias conceptuales se basan en un diferenciación entre un currículo como los *fines* esperados de la educación, por ejemplo, los resultados propuestos del aprendizaje, y un currículo como los *medios* esperados de la educación, por ejemplo, los planes de enseñanza.[1] Otros argumentan que los planes, ya sea para fines o medios, son insignificantes cuando se comparan con la enseñanza real y sus métodos concretos. Estas personas conciben el currículo de manera más productiva como las oportunidades, experiencias o aprendizajes reales, más que planeados. En consecuencia hay diferencias fundamentales en el concepto de currículo que tienen las personas, al considerarlo como medio como fin y el currículo como un plan para informar o como un informe de los eventos educativos reales.

¿Por qué no simplemente establecer una definición y después apegarse a ella? El problema con este enfoque común para definir este concepto central es que las definiciones no son política o filosóficamente neutrales. Una diferenciación conceptual clara entre los fines y los medios de la educación conduce a consecuencias con implicaciones políticas y éticas. Por ejemplo, esta diferenciación apoya el punto de vista de que ciertas clases de decisiones —acerca de los fines— requiere cierta clase de experiencia y autoridad, en contraste con otra clase de decisiones —es decir, acerca de los medios— y que algunas personas —por ejemplo, los maestros— tienen un tipo de experiencia pero no otro.

La diferenciación entre fines y medios también es motivo de disputa para los filósofos pragmáticos, entre otros. Ellos aducen que es imposible decidir sobre los

fines independientemente de los medios, y que los resultados buscados sólo se comprenden por completo en retrospectiva o conforme se desarrolla la enseñanza. ¿Cómo sabe un maestro lo que realmente pretende alcanzar sino es hasta cuando lo enseña en realidad?

Asimismo, cuando dirigimos nuestro concepto de currículo en los planes educacionales, en los estándares y en los resultados esperados, asumimos una postura política. Aunque este enfoque no requiere que adoptemos una línea dura para hacer responsables a los maestros, apoya este tipo de esfuerzos por parte de los directivos. Una vez legitimada la idea de la formación de planes de enseñanza y para los resultados del aprendizaje de los estudiantes, también se habrá establecido una justificación para hacer responsables a los profesores por la eficacia de sus planes y la implementación de los currículos de un modo predeterminado.

Con estas ideas en mente, examinamos algunos conceptos comunes de un currículo.

1. *Alcance y secuencia.* El *alcance* y la *secuencia* en un colegio o departamento por lo general considera al currículo como un conjunto o serie de resultados esperados de aprendizaje. Un documento de alcance y secuencia lista los resultados buscados del aprendizaje para cada grado escolar, con lo cual aporta la secuencia del currículo; los resultados se agrupan de acuerdo con el tópico, tema o dimensión, con lo cual se obtiene el alcance curricular (consulte la figura 1.1). Esta definición supone que existe una clara diferenciación entre los fines y los medios educacionales y limita el concepto de currículo a los planes educacionales, más que a su realidad. Al diferenciar al currículo de la enseñanza, esta definición coloca al currículo en la función de guía para las decisiones de enseñanza y de evaluación.
2. *Programa de estudios.* El *programa de estudios* es un plan para un curso completo. El plan suele incluir las metas y justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas. En ocasiones los programas de estudios también incluyen los objetivos y las actividades de aprendizaje y las preguntas de estudio. En consecuencia el programa de estudios representa el plan para un curso, con elementos de los fines y los medios del curso (consulte la figura 1.2).
3. *Esquema de contenido.* Equiparar el currículo con un *esquema de contenido* supone que el contenido de la enseñanza equivale a un plan curricular. Cuando el único propósito de la educación es transmitir información y la enseñanza consiste en cubrir un contenido, una definición como ésta puede ser suficiente. Sin embargo cuando la educación y la enseñanza tienen otros propósitos, entonces el esquema de contenido deja de responder preguntas sobre los objetivos, sin mencionar los métodos de enseñanza. Sin embargo, muchas personas, cuando se les solicita su currículo, proporcionan un esquema de contenido (consulte la figura 1.3).
4. *Estándares.* Los partidarios de los *estándares* señalan que un grupo de estándares, igual que el esquema de contenido, no es un currículo. No obstante, los estándares son más que un esquema de contenido y son diferentes del alcance y la secuencia. A menudo los estándares describen lo que los estudiantes

deben ser capaces de hacer y, en algunos casos, describen los procesos para alcanzar los resultados de aprendizaje. A diferencia del alcance y secuencia, sin embargo, los estándares no recomiendan actividades específicas de enseñanza. Los estándares priorizan las ideas fundamentales para la disciplina y cómo se relacionan las ideas importantes. También cubren todos los grados desde jardín de niños hasta el doceavo grado de enseñanza básica, por lo que sirven de base para un curso de estudio o el alcance y la secuencia. Los estándares explican la naturaleza de la disciplina y cómo la utilizan los especialistas y las personas comunes (a menudo aludiendo obligaciones ciudadanas) más que otros conceptos del currículo e incluyen temas que trascienden los temas del currículo. Además, los estándares se dirigen uniformemente a todos los estudiantes.

5. *Libros de texto*. El *libro de texto* ubicuo, para los profesores que enseñan "con el libro", funciona como una guía diaria de los fines y los medios de enseñanza. Los textos suelen presentar el contenido sin mayor guía sobre lo que es importante aprender o cómo enseñarlo. Los textos contemporáneos se describen de manera más adecuada como sistemas de enseñanza. Incluyen guías para el maestro, libros de trabajo o guías de estudio para los estudiantes, pruebas, figuras para proyección en diapositivas, paquetes de laboratorio y materiales suplementarios de enseñanza (consulte la figura 1.5).
6. *Ruta de estudio*. La definición etimológica (del latín *currere*, que significa "carrera") y la definición del diccionario de la palabra "currículo", "una ruta de estudios" o "serie de rutas", nos lleva a considerar el currículo como una serie de rutas que el estudiante deben recorrer. Esta visión sirve de base para una de las principales metáforas del pensamiento que dominan este campo: la metáfora del viaje. De acuerdo con esta metáfora, la educación es un viaje con un destino establecido. Pronto analizaremos esta y otras metáforas.
7. *Experiencias planeadas*. Muchos educadores progresistas[2] sostienen que el currículo es más que un conjunto de documentos. Estos educadores argumentan que más que ser una descripción del aprendizaje de estudiantes, buscado o no, o cubierto por el contenido —ya sea decidido por el Estado, distrito, libro o profesor— el currículo abarca todas las experiencias de los estudiantes planeadas por la escuela. En otras palabras, las experiencias de los entrenadores, los supervisores del anuario, los profesores de teatro, los grupos de líderes, los maestros de la sala de estudios, los oradores de asamblea, las enfermeras de la escuela y los planes disciplinarios para los estudiantes son una parte importante del currículo, al igual que las ciencias, las matemáticas, los estudios sociales y clases de gramática. Quienes defienden este concepto rechazan la diferenciación entre las actividades curriculares y extracurriculares que se analizan más adelante en este capítulo.

Cada una de las siete definiciones (consulte la tabla 1.1) tiene diferentes consecuencias en términos de responsabilidad. Cuando la directiva establece que el currículo de una escuela del distrito consiste en un conjunto particular de estándares, significa que la directiva escolar espera que los profesores del distrito enseñen de tal forma que alcancen esos estándares. Luego, la directiva, hace a los pro-

Nivel/ Rama	1	2	3	4	5
	Salud física, nutrición y prevención de enfermedades	Problemas sociológicos de salud	Vida familiar y salud emocional	Medio ambiente, comunidad y medio ambiente saludable	Educación para la supervivencia
K	Hábitos de salud; variedad de alimentos, los sentidos, cuidado de dentadura-personal, sentimientos de bienestar/enfermedad	Singularidad del yo/ opciones, sustancias seguras y peligrosas, efectos del cigarrillo; tipos de alcohol	Sentimientos especiales/ amistades, estilo de vida familiar, seres vivos e inanimados, partes del cuerpo/comunicación de los padres, privacidad/tacto, sentimientos de confianza/ negación	Salud escolar y vigilantes de la seguridad, productos y servicios para la salud personal	Simulacro de incendio (casa y escuela), reglas de seguridad (nadar y navegar), reglas de los peatones, reglas de seguridad en autobús, reglas de seguridad en bicicleta, hábitos de seguridad y comportamientos/dirección y número telefónico, reglas en el patio y en el salón de clases, ropa apropiada, heridas (limpiar y cubrir)/búsqueda de ayuda
1	Crecimiento, cuatro grupos básicos de alimentos, partes del cuerpo, dientes de leche y permanentes: causas y propagación de enfermedades	Variedad de sentimientos/decisiones y consecuencias, uso apropiado de medicamentos, efectos del cigarrillo en los sentidos, efectos del alcohol	Expresión de sentimientos/minusválidos, miembros de la familia, funciones de los seres vivos, preguntas acerca de la sexualidad, víctima/agresor, contactos confusos/sistemas de apoyo	Medio ambiente de la comunidad, salud en la comunidad y vigilantes de la seguridad, factores que influyen en las decisiones	Simulacro de incendio (casa y escuela), reglas de seguridad (nadar y navegar), problemas de seguridad, reglas de seguridad para el autobús, reglas de seguridad en bicicleta, hábitos y comportamientos seguros/ dirección, número telefónico del lugar de trabajo de los padres, reglas de seguridad del patio y salón de clases, protección apropiada

UNIDAD 3 La creación de una nación

METAS DE LA UNIDAD Al finalizar esta unidad, el estudiante podrá:

1. Describir y analizar los principales aspectos históricos en el desarrollo inicial de Estados Unidos
2. Demostrar que comprende las raíces históricas, económicas, sociales y políticas de la cultura estadounidense
3. Analizar la naturaleza y efectos de los cambios en las sociedades y las personas

I. FUNDAMENTO DE LAS CAUSAS DE LA REVOLUCIÓN ESTADOUNIDENSE

Objetivo:

Comprender las causas económicas, políticas y sociales de la Revolución estadounidense

Esquema de contenido:	Principales ideas:	Actividades modelo:
A. Factores económicos 1. Crecimiento del mercantilismo 2. Surgimiento de una comunidad comercial con influencia en las colonias 3. Costo de las guerras coloniales contra Francia	Muchos empresarios de la Colonia resentían la falta de oportunidad para competir con equidad con sus contrapartes ingleses	Las estructuras políticas, económicas y sociales se agitaron a menudo desde mediados del siglo xv hasta mediados del siglo xvi. El profesor debe revisar algunos de estos eventos con sus estudiantes y señalar las estrategias que esos países desarrollaron para enfrentar los problemas internos e internacionales que afectaron directamente sus colonias estadounidenses.
B. Factores políticos 1. El papel de la guerra civil inglesa 2. Periodos de libertad política en las colonias 3. Impacto de las guerras francesa y de las Indias, Plan de Albany 4. Ideas políticas del Siglo de las Luces que influyeron en los líderes prominentes de las colonias	Cambios continuos que afectaron la relación entre el gobierno británico y sus colonias estadounidenses Participación política Las opciones políticas ayudaron a muchas personas a crear una identidad	Entre los diversos tópicos que podrían examinarse están: • El papel de Holanda como negociador internacional; el impacto de su guerra con Gran Bretaña • El papel de Francia en los asuntos europeos, cómo este papel ayudó para mantener vivo su conflicto con los ingleses, cómo ese conflicto periódicamente se difundió dentro de las colonias estadounidenses • Razones por las cuales Inglaterra tuvo una guerra civil y cómo esa guerra condujo a prestar menos atención a las colonias estadounidenses • Problemas políticos de España y el efecto que esos problemas tuvieron en la capacidad del país para mantener su imperio en América
C. Nuevas relaciones sociales entre las potencias europeas y las colonias estadounidenses, desarrollo de una nueva identidad colonial		

Unidad 3

Figura 1.2 Una página de un programa de estudios.
(Tomado de Estudios sociales 7-8: Estados Unidos e Historia del estado de Nueva York, *Departamento de Educación Estatal, Oficina de Desarrollo Curricular, Albany, NY, 1987*).

I. Aspectos culturales, estéticos e históricos del vestido y las telas
   - A. Ciclos culturales, históricos y de la moda
     1. Teoría del vestido
     2. Orígenes del vestido
   - B. Agentes de cambio en las modas
     1. Eventos históricos
     2. Eventos culturales
   - C. Relación de la moda y los movimientos artísticos
     1. Movimientos artísticos (1700-1850)
        - *a*) Romanticismo
        - *b*) Neoclasicismo
        - *c*) Eclecticismo
     2. Movimientos artísticos (1850-1960)
        - *a*) Funcionalismo
        - *b*) Art Nouveau
        - *c*) Arte pop

II. Decisiones del vestido, valores y apariencia personal
   - A. Simbolismo del vestido
     1. El vestido como una forma de comunicación no verbal
     2. La ropa y el concepto del yo
   - B. El vestido como una expresión de los valores
     1. Toma de decisiones
     2. Valores personales
     3. Autoexpresión
     4. Prestigio, presión de los compañeros y economía

III. Diseño de vestido
   - A. Elementos del diseño
     1. Línea
     2. Espacio
     3. Forma
     4. Color
     5. Textura
   - B. Principios del diseño
     1. Ritmo
     2. Equilibrio
     3. Énfasis
     4. Proporción

IV. Fibras y telas: un arte desechable
   - A. Tipos de fibras
   - B. Telas-hilado y tejido
     1. Clasificación de tejidos
     2. Métodos de coloración
        - *a*) Coloración
        - *b*) Impresión
        - *c*) Aplicaciones en la superficie del diseño
     3. Acabados
        - *a*) Estéticos
        - *b*) Funcionales

V. Confección básica
   - A. Selección del equipo y tela
   - B. Selección y uso de patrones
   - C. Habilidades de elaboración
   - D. Evaluación de prendas ya confeccionadas

VI. Vestimenta funcional y prendas para necesidades especiales
   - A. Limitaciones funcionales
     1. Condiciones físicas
     2. Condiciones ambientales
   - B. Vestuario para actividades especiales
     1. Industria, carreras, viajes espaciales
     2. Deportes

VII. Elección, cuidado, reparación y rediseño de ropa
   - A. Selección, cuidado y reparación de ropa
   - B. Rediseño de la ropa
     1. Pintado y secado
     2. Puntadas

VIII. Profesiones en vestuario y textiles
   - A. Exploración de una carrera
   - B. Conveniencia de la carrera para un estudiante

FIGURA 1.3 Un tabla de contenido para un curso de vestido y textiles.

La visión que guía los estándares es que todos los estudiantes deben tener las oportunidades y recursos para desarrollar las habilidades de lenguaje que necesitan para perseguir sus objetivos de vida y participar por completo como miembros informados y productivos de la sociedad. Estos estándares suponen que el desarrollo de la lectura comienza antes de que los niños ingresen a la escuela, cuando experimentan con actividades literarias —lectura y escritura—, y asocian las palabras habladas con sus representaciones gráficas. Al reconocer este hecho, los estándares alientan el desarrollo de un currículo y una enseñanza que utilicen de manera productiva las incipientes habilidades de lectura que los niños llevan a la escuela. Además , los estándares ofrecen un amplio espacio para la innovación y la creatividad esenciales para la enseñanza y el aprendizaje. No existen recetas para un currículo o una enseñanza específicos. Aunque presentamos esos estándares como una lista, queremos enfatizar que no son diferentes ni separables; de hecho, están interrelacionados y deben considerarse juntos.

1. Los estudiantes leen una amplia variedad de textos impresos y no impresos para desarrollar la comprensión de los textos, de sí mismos y de las culturas de Estados Unidos y el mundo; para adquirir nueva información, para responder a las necesidades y demandas de la sociedad y del lugar de trabajo, así como para la realización personal. Entre estos textos hay novelas y ensayos, obras clásicas y contemporáneas.
2. Los estudiantes leen una amplia variedad de literatura de diversos periodos en muchos géneros para comprender las numerosas dimensiones (por ejemplo, filosóficas, éticas, estéticas) de la experiencia humana.
3. Los estudiantes aplican una amplia variedad de estrategias para comprender, interpretar, evaluar y apreciar textos. Extraen de su experiencia previa, de sus interacciones con otros lectores y escritores, su conocimiento del significado de las palabras y de otros textos, su estrategia para identificar palabras y su comprensión de características del texto (por ejemplo, la correspondencia entre sonidos y letras, la estructura de una frase, el contexto y las imágenes).
4. Los estudiantes ajustan el uso de su lenguaje oral, escrito y visual (por ejemplo, las convenciones, el estilo, el vocabulario) para comunicarse con eficacia con diversos públicos y con diferentes propósitos.
5. Los estudiantes emplean una amplia variedad de estrategias cuando escriben y usan diferentes elementos del proceso de escritura para comunicarse de manera adecuada con diversas audiencias para diferentes propósitos.
6. Los estudiantes aplican su conocimiento sobre la estructura del lenguaje, las convenciones del lenguaje (por ejemplo, ortografía y puntuación), las técnicas de los medios, el lenguaje figurativo y el género para crear, criticar y analizar textos impresos y no impresos.
7. Los estudiantes conducen una investigación sobre problemas e intereses al generar ideas y preguntas, y al detectar problemas. Reúnen, evalúan y sintetizan datos de diversas fuentes (por ejemplo, textos impresos y no impresos, artefactos, personas) para comunicar sus descubrimientos de un modo conveniente para sus propósitos y audiencia.
8. Los estudiantes usan una variedad de recursos tecnológicos y de información (por ejemplo, bibliotecas, bases de datos, redes de cómputo, videos) para reunir y sintetizar información, al igual que para crear y comunicar conocimientos.
9. Los estudiantes desarrollan comprensión y respeto por la diversidad en el uso del lenguaje, los patrones y los dialectos entre las culturas, grupos étnicos, regiones geográficas y funciones sociales.
10. Los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés usan su lengua materna para desarrollar su habilidad en las artes en lengua inglesa y para comprender el contenido del currículo.
11. Los estudiantes participan como miembros conocedores, reflexivos, creativos y críticos de diversas comunidades literarias.
12. Los estudiantes usan el lenguaje escrito, oral y visual para conseguir sus propios propósitos (por ejemplo, aprender, divertirse, convencer e intercambiar información).

Figura 1.4 Estándares del arte para el arte de la lengua inglesa.
(Consejo Nacional de Profesores de Inglés y Asociación Internacional de Lectura, 1996).

FIGURA 1.5 Un sistema de enseñanza.

fesores responsables de los resultados, pero no de los métodos. Cuando una directiva selecciona un libro o una serie de libros de texto, expresa que espera que los profesores utilicen ese texto. En consecuencia, entre más específica es la definición de un currículo, mayor será el control que implica la definición. Por supuesto, cuando definimos al currículo como un informe de las experiencias o el aprendizaje reales, más que como planes, propósitos o expectativas, eliminamos por completo la función de control del currículo. No podemos hacer responsables a los estudiantes o profesores de nociones no determinadas o no específicas de la calidad de educación. Como señalamos al principio, la no definición del currículo es ética y políticamente neutral. Diferentes definiciones conducen a distintas conclusiones acerca de quién debe recomendar y controlar los variados aspectos de la educación.

Los cinco currículos concurrentes

Hasta ahora hemos hablado del término "currículo" como si fuera posible alcanzar su verdadero significado, como si existiera algo que pueda considerarse como un currículo. De hecho no tenemos uno, sino cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional.

TABLA 1.1 Siete conceptos comunes de un currículo

1. *Alcance y secuencia.* La descripción del currículo como una matriz de objetivos asignados a los grados (por ejemplo, la secuencia) y agrupados de acuerdo con un tema común (por ejemplo, el alcance).
2. *Programa de estudios.* Un plan para un curso completo, el cual suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación.
3. *Esquema de contenido.* Una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquema.
4. *Estándares.* Una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar.
5. *Libros de texto.* Materiales educativos usados como guías para la enseñanza en el salón de clases.
6. *Ruta de estudio.* Una serie de cursos que los estudiantes deben completar.
7. *Experiencias planeadas.* Todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales, que los estudiantes experimentan y que han sido planeadas por la escuela.

El *currículo oficial*, o currículo escrito, se documenta en diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados.

El *currículo operativo* consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante —es decir, cómo saben los estudiantes que es importante. El currículo operativo tiene dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que le da el profesor en clase, por ejemplo, lo que realmente enseña, 2) los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes, es decir, lo importante. Lo primero es indicado por el tiempo que asignan los profesores a los temas y los tipos de los aprendizajes esperados, por ejemplo, el currículo enseñado; lo segundo es señalado por las pruebas aplicadas a los estudiantes, por ejemplo, el currículo evaluado. Los currículos enseñado y evaluado son aspectos del currículo operativo, independientemente de su semejanza con el currículo oficial. De hecho, es común que haya poco parecido entre los currículos oficial, el enseñado y el evaluado de una escuela. Los especialistas en administración de un currículo consideran la situación como un problema de "alineación de currículo" y tienden a manejarlo mediante elementos administrativos (consulte por ejemplo, Glatthorn, 1987, capítulo 11). El currículo operativo puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimiento, creencias y actitudes. Más que eso, como afirman Powell, Farrar y Cohen (1985); y Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick (1986), los estudiantes influyen profundamente en el currículo operativo. Por ejemplo, los estudiantes llegan a acuerdos informales con los profesores para no causarles complicaciones si éstos a su vez no les causan problemas a los estudiantes. Al hacer tales acuerdos, declaran los investigadores, los profesores malbaratan lo

sustancial del currículo oficial. Transforman las tareas significativas y desafiantes en actividades rutinarias, sin riesgos, y convierten el aprendizaje de un pensamiento crítico en la memorización de hechos y la ejecución de habilidades que no exigen esfuerzo mental.

El *currículo oculto* suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficial u operativo. Las escuelas son instituciones y como tales representan una serie de normas y valores.[3] Los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros. Entre lo que enseña el currículo oculto están las lecciones sobre los roles sexuales, la conducta "apropiada" para los jóvenes, la diferenciación entre trabajo y juego, cuáles son los niños que pueden tener éxito en varios tipos de tareas, quién tiene el derecho de tomar decisiones por quién, y qué clase de conocimiento se considera legítimo (Giroux y Purpel, 1983).

El *currículo nulo* (Eisner, 1994) consiste en las materias que *no* se enseñan, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en *por qué* se ignoran esos temas. ¿Por qué sucede, por ejemplo, que no se enseña psicología, baile, legislación y responsabilidad familiar y sin duda estas materias no compiten con las "cuatro grandes", es decir, lenguaje, ciencias sociales, matemáticas y ciencias? Las diferencias culturales en el currículo nulo nos sirven para estar conscientes de las suposiciones implícitas en el currículo de las escuelas de Estados Unidos.

El *currículo adicional* comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No está oculto, sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar. Aunque parezca menos importante que el currículo oficial, en muchas formas es más significativo. Considere las lecciones acerca de la competencia, "el juego limpio", y la participación en equipo que se aprenden en el campo de juego. Piense también en el poder y la influencia de la mayoría de los directores deportivos. Entre los aspectos significativos que ilustran la dimensión política del currículo adicional están el modo en que las actividades extracurriculares se distribuyen entre los estudiantes (por ejemplo, cuáles segmentos de la población participan) y el grado en el que el currículo adicional apoya y compite con el horario del currículo oficial, por ejemplo, ¿debe el profesor de teatro ajustar su horario de ensayos con el de la práctica de basquetbol o viceversa?

Los cinco tipos de currículos (consulte la tabla 1.2) contribuyen significativamente a la educación de los estudiantes. Sin embargo, lo más importante que usted debe comprender ahora es que, conforme analice un currículo oficial, necesitará preguntarse cómo afectan los otros cuatro currículos este tipo de currículo oficial. ¿Qué es probable que ocurra cuando se implemente en escuelas que tienen currículos oculto y adicional poderosos? ¿Atrapará la atención de los profesores y directivos, como una parte regular del currículo oficial, o lo descartarán junto con otras partes del currículo nulo? ¿Qué tan vulnerable será una vez que los profesores y estudiantes negocien el currículo operativo? ¿Se perderá su esencia como consecuencia de los pactos establecidos?

MARCO CONCEPTUAL DE UN CURRÍCULO

Un análisis curricular es un intento por desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo y quienes, de manera explícita o implícita configuraron el currículo, y para examinar las implicaciones de esos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa. Para los propósitos de este libro, un análisis curricular conforma un grupo de respuestas a preguntas diseñadas para ayudar al lector a identificar esos compromisos y sus implicaciones. Con el fin de analizar un currículo necesitamos un marco conceptual. El marco conceptual identifica un grupo de categorías útiles para clasificar las decisiones, los documentos y las suposiciones de un currículo.

Un modelo curricular, hasta la fecha, ha dominado el trabajo curricular. Vamos a examinarlo con atención con el fin de explorar su uso para el análisis curricular, y, al mismo tiempo, entender las suposiciones implícitas. De este modo desarrollaremos una herramienta sin permitir que ésta limite nuestra capacidad para reflexionar de manera crítica sobre nuestro trabajo.

La mejor representación del modelo curricular dominante está en el trabajo de Ralph Tyler. Ha llegado a denominarse la *lógica tyleriana* para la planificación curricular y ha sido la principal influencia en el pensamiento curricular desde su publicación en 1949. Ha sido interpretado por casi todos los educadores como un procedimiento a seguir al planificar un currículo; es una respuesta a la pregunta de procedimiento "¿qué pasos debo seguir para planificar un currículo?"[4]

Tyler sugiere que, al planificar un currículo escolar, es necesario responder cuatro preguntas (consulte la tabla 1.3). Primero, los planificadores necesitan decidir cuáles propósitos educativos debe la escuela esforzarse por alcanzar. Estos "objetivos" deben derivarse de estudios sistemáticos sobre los *aprendices*, de estudios sobre la vida contemporánea en sociedad, y de análisis de los *temas de estudio*. Luego, estas tres "fuentes" de objetivos se "filtran" por la *filosofía* escolar y el conocimiento disponible acerca de la *psicología del aprendizaje*. Los objetivos derivados en este modo deben especificarse de la manera más precisa e inequívoca posible, de modo que se emprendan esfuerzos de evaluación para determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos.

TABLA 1.2 Cinco currículos concurrentes

1. *Currículo oficial.* Es el currículo descrito en los documentos formales.
2. *Currículo operativo.* El currículo que materializa las prácticas y los exámenes de la enseñanza reales.
3. *Currículo oculto.* Sus normas y valores institucionales no son abiertamente reconocidos por los profesores o funcionarios escolares.
4. *Currículo nulo.* Las materias que no se enseñan.
5. *Currículo adicional.* Son las experiencias planeadas fuera del currículo formal.

Segundo, los planificadores necesitan determinar cuáles experiencias educativas es probable que consigan estos propósitos. Se comprueba la coherencia de las experiencias posibles con los objetivos y la economía.

Tercero, el planificador debe encontrar el modo de organizar con eficacia estas experiencias educativas. Su propósito es proporcionar experiencias que tengan un efecto acumulativo en los estudiantes. Tyler recomienda que las experiencias se desarrollen una sobre otra y permitan a los estudiantes comprender la relación entre lo aprendido en diferentes campos. En este quehacer la atención debe centrarse en la *secuencia* de experiencias en cada campo (por ejemplo, matemáticas) y en la *integración* del conocimiento entre los campos. Ciertos conceptos, habilidades y valores son bastante complejos para requerir un estudio repetitivo con grados de sofisticación y amplitud de aplicación cada vez mayores, y lo bastante profundos para ayudar a los estudiantes a relacionar un campo con otro. El planificador usa estos *elementos de organización* para proporcionar la secuencia y la integración que requiere el currículo.

Cuarto, el planificador necesita determinar si se alcanzan los propósitos educativos. Se desarrollan instrumentos objetivos de evaluación —por ejemplo, pruebas, trabajos, cuestionarios y registros escolares— para verificar la eficacia del currículo. El criterio de éxito es la evidencia de conductas de que se han alcanzado los objetivos del currículo.

El modelo de Tyler, y en particular sus cuatro preguntas relacionadas con la selección de los propósitos educativos, la determinación de experiencias, la organización de experiencias, y la preparación de evaluaciones, han dominado las ideas sobre la planificación curricular durante cerca de cuarenta años. Más que eso, la publicación del *Fundamento de Tyler* no representa el comienzo de su influencia sino, más bien, la derivación de ideas de los fundadores del campo curricular en el primer cuarto del siglo XX. De hecho, los libros primordiales sobre el currículo (Bobbitt, 1918, 1924) y en particular su atención en el desarrollo de objetivos específicos basados en el método "científico", establecieron el método básico para la planificación curricular continuada por Tyler.

Desde su publicación en 1949, educadores que representan una amplia variedad de orientaciones han acudido al modelo de Tyler para responder a las preguntas de procedimiento curricular. Los conductistas orientados a evaluaciones, como James Popham, lo usan de manera explícita para seleccionar los objetivos (Popham y Baker, 1970). Las guías de planificación de cursos, como las de Posner y Rudnitsky (1994) y de Barnes (1982), usan los postulados del modelo de Tyler como base para sus manuales. Incluso los educadores humanistas como Elliot

TABLA 1.3 Las cuatro preguntas de Tyler

1. ¿Cuáles propósitos educativos debe tratar de alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas deben ofrecerse para alcanzar estos propósitos?
3. ¿Cómo se organizan estas experiencias de manera eficaz?
4. ¿Cómo se determina si se han alcanzado estos objetivos?

Eisner (1994), quien ha hecho un considerable esfuerzo por criticar la orientación de objetivos y evaluaciones de Tyler, cuando llega el momento de analizar el procedimiento regresa, tal vez sin advertirlo, a un método paso a paso que apenas difiere de la lógica tyleriana.

Tal vez la principal razón para el dominio del modelo de Tyler, es su congruencia con nuestras hipótesis acerca de la planificación curricular y escolar. La aceptación sin cuestionamientos de estas hipótesis hace imposible concebir una alternativa a este método básico. La enseñanza se considera un proceso cuyo propósito principal es promover o producir aprendizaje. Los estudiantes se denominan "aprendices", los objetivos se conciben en términos de un aprendizaje buscado, la evaluación del éxito escolar se centra casi exclusivamente en alcanzar calificaciones en los exámenes, se diferencian las metas "educativas" de las "no-educativas" al determinar si pueden atribuirse al aprendizaje,[5] el "currículo" es definido (no por Tyler, sino por sus seguidores, como Goodlad) en términos de "resultados del aprendizaje buscado" (Goodlad y Richter, 1966). En consecuencia, la educación se concibe como un *sistema de producción*, en el cual los resultados del aprendizaje individual son el principal producto. Después de todo, si el aprendizaje no es la razón de la enseñanza, entonces ¿cuál sería su propósito?

Es más, se supone que la planificación curricular es una empresa en la cual el planificador desarrolla, de manera objetiva y, si es posible, científica, los recursos necesarios para producir los resultados de aprendizaje buscados. No hay lugar para tendencias y valores al elegir los medios; son primordiales la eficacia y la eficiencia para lograr los fines. Este *proceso de razonamiento medios-fines* funciona como la lógica implícita en la toma racional de decisiones. Las experiencias educativas se justifican mediante los objetivos a los que sirven.

El enfoque de medios-fines se lleva un paso más adelante cuando los fines no sólo sirven como la justificación principal de los medios, sino también como el punto de partida de la planificación. Después de todo, cuando este marco conceptual pregunta de manera retórica ¿cómo se deciden los medios educativos sin referirse a los fines educativos? El uso de la metáfora de viaje convence a los planificadores de que deben determinar el destino antes de decidir la ruta a tomar y provoca que adopten una visión lineal de los medios y los fines.

La justificación de los medios-fines conduce a suponer que las decisiones sobre los temas como el método de enseñanza y el contenido son de tipo técnico. Las decisiones técnicas conciernen a los técnicos, en cómo lograr que se hagan las cosas. Las decisiones se consideran técnicas si parecen no tener valor y es apropiado que las tome un experto con conocimiento especializado para hacerlo en forma objetiva. De acuerdo con este punto de vista, las decisiones curriculares se reservan para personas con experiencia técnica sobre los métodos y contenidos ajustados de manera óptima a objetivos particulares. Los expertos son responsables de asegurar que sus propios valores no empañen su objetividad, es decir, que tratan de mantener su labor libre de valores. Incluso las decisiones sobre los propósitos se conciben como decisiones técnicas basadas en un conocimiento especializado que desarrollan los expertos, a partir de estudios de los educandos y la sociedad contemporánea o en virtud de su materia de especialización. Después de todo, quién está mejor equipado para tomar decisiones ¿qué mejor persona

para tomar decisiones que quien tiene el más amplio conocimiento sobre el tema? La tabla 1.4 resume esos puntos.

En realidad ninguna decisión curricular puede ser completamente técnica, ni sin valores, dado que es inevitable que se relacione con la vida de las personas. En otras palabras, las decisiones curriculares no se limitan nunca a indagar cómo hacer algo; siempre incluyen preguntas sobre cómo hacerlo y quién debe hacerlo para quien. Una decisión para enseñar cierto contenido, para abordar a un tema de cierta manera, o para que ciertos profesores enseñen a determinados estudiantes de una manera específica es más que una decisión técnica. Esto se debe a que las decisiones siempre implican que otros contenidos, otros enfoques y otros modos de tratar a los estudiantes son menos deseables, justos o legítimos. Decidir acerca de qué es deseable, justo o legítimo de un contenido, de una aproximación al tema o de otra forma de tratar a los estudiantes tiene implicaciones históricas, sociales, políticas, morales, culturales y económicas.

Cuando se descuidan estos otros aspectos de una decisión al considerar sólo los aspectos técnicos, podríamos decir que la decisión se ha "tecnificado", y cualquier método que convierte las decisiones curriculares en totalmente técnicas se puede denominar "tecnocrático". Un enfoque tecnocrático para una decisión ni

TABLA 1.4 Marcos conceptuales de la producción técnica

Características generales	*Significado de las características*	*Aplicación al currículo y a la enseñanza*
Orientados a la producción	Se concentra en sus productos	Se enfatizan los resultados del aprendizaje
Lógica de medios-fines	Los medios se justifican con base en los fines a lograr	La enseñanza se justifica de acuerdo con los resultados deseados del aprendizaje
Bases técnicas	Los expertos determinan lo que se hace	Expertos curriculares y de la enseñanza desarrollan el currículo
Linealidad	Los fines se determinan antes que los medios	La planificación comienza con el establecimiento de los propósitos educativos finales, los cuales se utilizan como base para determinar las metas educativas, los objetivos del aprendizaje y la enseñanza, en ese orden
Objetividad	Las decisiones pueden y deben hacerse sobre una base científica sin la influencia de valores personales y prejuicios	Los métodos y los objetivos de la enseñanza se seleccionan con base en la eficacia y la eficiencia.

siquiera reconoce que la decisión tiene dimensiones políticas, culturales, sociales y económicas, y mucho menos las aborda.

Llamaremos a una planificación curricular basada en un marco conceptual de *producción técnica* si quienes proponen estos puntos de vista consideran que las decisiones educativas las toman expertos con conocimientos especializados en forma objetiva (es decir, las decisiones son consideradas técnicas) y si consideran que la enseñanza como un proceso cuyo propósito principal es producir aprendizaje, un proceso para el cual la lógica de la toma de decisiones debe basarse en un razonamiento medios-fines (es decir, el se orienta a la producción). Además, son modelos *lineales* de producción técnica si requieren determinar los fines antes de decidir los medios.

El marco conceptual de producción técnica ha servido, sobre todo cuando se complementa con la suposición de linealidad, como base para una variedad de modelos diseñados para guiar las ideas acerca del currículo. El énfasis actual en la "educación basada en resultados" (OBE) se deriva de este marco conceptual (consulte Brandt, 1994).

IDEAS GUÍA LECTURA:

POSNER, G. (2005). Análisis del currículo. Mc. Graw-Hill. Pp. 3-19

1

SÍNTESIS CURRCULUM VITAE GEORGE POSNER

- Doctor en plan de estudios y psicología educativa (Universidad en la Albania, 1972). Durante más de cuarenta años ha enseñado y aconsejado a la juventud; ha estado en la universidad de Cornell desde 1972 (actualmente jubilado y Profesor Emérito de Educación), donde ha colaborado tanto como Coordinador de Estudios del Estudiante en la Educación como Coordinador del Programa de Graduados en Plan de estudios e Instrucción. El Doctor Posner es el autor principal de tres manuales principales usados en el mundo entero y más de treinta artículos en la enseñanza y el plan de estudios. También ha trabajado como consultor e instruye en universidades, fundaciones y estados en todo el país y en varios países en el extranjero sobre cuestiones curriculares. Además, actualmente participa en el Buró Nacional Consultivo para el Estudio y Prevención de Adicciones en Adolescentes;

2

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

PRÓLOGO DE FRIDA DÍAZ BARRIGA
4 IDEAS IMPORTANTES:

1. "Es innegable que el currículo sigue siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos(...) y que constituye el espacio donde se definen y debaten los fines, contenidos, y procesos que dan forma a una determinada concepción de educación". (...)
2. "La visión del autor, que permea toda la obra, es que el currículo nunca es filosófica ni políticamente neutral, sino que existe una polisemia y diversidad de miradas. Es por ello que diferentes expertos tienen distintas respuestas a las preguntas básicas del currículo, por lo que el análisis curricular no puede ni debe ser doctrinario".
3. "La búsqueda de "la respuesta" aplicable a todos los problemas educativos (y por ende, curriculares), resulta una búsqueda en vano".
4. "Posner considera que las preguntas centrales para abordar el desarrollo del currículo y su análisis no pueden restringirse al *cómo* hacer algo, sino que debe considerar el *porqué* hacerlo y el *quién* debe hacerlo para beneficio de *quiénes* más".

(págs. xvii-xviii)

3

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

PREGUNTA INICIAL:
¿Qué hacer ante las posiciones teóricas, sobre análisis curricular, generalmente en desacuerdo?

TRES OPCIONES:

1. **Ignorar a todos los expertos y utilizar el sentido común**. Riesgo: Tomar decisiones curriculares "sacadas de la manga" (sin fundamento).
2. **Seguir las ideas de una autoridad teórica**. Riesgo: Caer en un sectarismo o purismo teórico (cultismo y visión limitada).
3. **Servirse de todas esas posiciones**. Riesgo: Caer en un eclecticismo mecánico (de "bote de basura"). La alternativa del autor: EL ECLECTICISMO REFLEXIVO.

"Lo que necesitan comprender quienes toman las decisiones de un currículo es la amplia variedad de alternativas curriculares. Para evitar la trampa del "bote de basura" del eclecticismo, ellos deberán entender los dilemas que implica cada decisión curricular, así como estar dispuestos a exhibir las suposiciones tácitas detrás de cada alternativa. Cuando puedan hacer esto, tendrán la habilidad para evaluar críticamente las alternativas y los debates que sus partidarios hacen. Concibo el eclecticismo reflexivo como el centro del estudio curricular." (pp- 4- 5)

4

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

ACERCA DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO:

El problema con las definiciones de Curriculo es que éstas no son política ni filosóficamente neutrales. Y por lo tanto, cada definición conlleva una determinada responsabilidad en los actores involucrados en su ejecución.

Para el autor la disputa conceptual está entre:

- Los Fines (planeación o el proyecto)
- Los Medios (la práctica).

5

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

DEFINICIONES DE CURRÍCULO

1. **Como alcance y secuencia** (un conjunto de resultados esperados de aprendizaje en cada grado y nivel).
2. **Como Programa de estudios**. Un plan para un curso completo, con justificación, temas, recursos y evaluación).
3. **Como esquema de contenidos** (Lista de temas organizados en forma de esquema)**.**
4. **Como estándares.** Son más que el contenido, porque describen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer.
5. **Como Libro de texto** (Una guía diaria de los fines y los medios enseñanza).
6. **Como ruta de estudios** (derivada del origen etimológico del término. Como un "viaje" –carrera- con un fin esperado).
7. **Como Experiencias planeadas** (Todo el conjunto de experiencias educativas que los estudiantes experimentan y que han sido planeadas por la escuela).

6

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

LOS CINCO CURRÍCULOS CONCURRENTES

1. *El currículo* ***oficial.*** O currículo escrito, plasmado en diversos documentos (como los mencionados en las definiciones anteriores).
2. *El currículo* ***operativo.*** Currículo incorporado en la práctica docente (c. enseñado), incluye la evaluación del aprendizaje (c. probado); a veces, puede ser independiente del currículo oficial.
3. *El currículo* ***oculto.*** Transmisión de normas y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios.
4. *El currículo* ***nulo.*** [o No Curriculo]. Materias o contenidos curriculares que *no se* imparten.
5. *El currículo* ***adicional.*** [o extracurriculo] Todas las experiencias educativas, fuera de las materias escolares y del currículo oficial.

7

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

LA POSTURA DEL AUTOR:

El concepto de currículo abarca tanto el plan curricular, como su instrumentación y evaluación.

8

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

MARCO CONCEPTUAL DEL CURRÍCULO

Con el fin de analizar un currículo, necesitamos un marco conceptual. Al respecto, el modelo dominante hasta la fecha, es el **modelo de Ralph Tyler** (1949), que responde a la pregunta fundamental: ¿Qué pasos deben seguirse para planificar un currículo?

9

POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc. Graw-Hill.

EL MODELO DE TYLER

LAS CUATRO PREGUNTAS DE TYLER:

1. ¿Qué objetivos educacionales debe tratar de alcanzar el colegio?)⟹**PROPOSITOS (Qué enseñar)**
2. ¿Qué experiencias educacionales pueden ser proporcionadas como probables para lograr esos objetivos?⟹ **CONTENIDOS (Cómo enseñar)**
3. ¿Cómo pueden estas experiencias organizarse en forma efectiva? ⟹ **ESTRATEGIAS (Cuándo enseñar)**
4. ¿Cómo se puede determinar si los objetivos están siendo alcanzados?⟹**EVALUACION (Qué y cómo evaluar)**

10

FIN DE LA PRESENTACIÓN
11

LECTURA 4

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular***.** Narcea.
Pp. 13-26

1. CURRICULUM, PROGRAMA Y PROGRAMACION

Sin duda alguna nos encontramos en la época de las grandes palabras. De las palabras-*leitmotiv* capaces de concitar en torno suyo toda una constelación de referencias conceptuales y prácticas, de atribuciones de conservadurismo o progresismo, de adscripciones a unos colectivos de científicos u otros. En el campo de la educación actual una de esas palabras-mito es la de currículum. Quien sepa de qué va, quien sepa utilizarla en sus escritos o explicaciones podrá decirse moderno, actualizado; a quien ande todavía en los viejos términos de didáctica, planificación, programación se le hace ver enseguida que necesita con urgencia un reciclaje profesional.

> Hace tan sólo unos meses hemos sido testigos del revuelo producido por el nuevo tipo de «primer ejercicio» de las oposiciones a la enseñanza. Los opositores habrán de realizar, se decía, un «proyecto curricular» en función de determinados supuestos que se les darán. «¿Proyecto qué?» se preguntaron muchos: «¿qué es eso?, ¿cómo se hace?, ¿entran o no entran los objetivos operativos?, ¿la justificación se hace al principio o al final?, ¿dónde meto los métodos?, ¿es mejor globalizar o no?». Miles de preguntas cargadas de ansiedad y otras tantas respuestas precipitadas casi siempre y que casi nunca aclaraban demasiado.

Ahora, con un poco más de tranquilidad, voy a tener la osadía de ofrecer mi propio punto de vista al respecto. Tratando de desdramatizar y de quedarme con lo que de esas grandes palabras puede constituir un eje de renovación de la escuela, de mejora en lo que a la calidad educativa y técnica de la enseñanza se refiere.

Así pues *currículum*, *Programa* y *programación* son tres términos claves, en torno a los cuales se puede ir construyendo una nueva escuela básica. Más allá, por tanto, del prurito de estar al día, de utilizar los términos más llamativos de la jerga especializada, yo creo que hoy por hoy resulta imprescindible que el profesorado se «curricularice», haga y piense su trabajo en términos de currículum porque eso le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que él hace en el aula.

> Hace unos días escuché una anécdota de Chesterton que viene muy al caso. Contaba el orador que, en uno de sus viajes, Chesterton visitó un lugar en que se estaba trabajando en una construcción, aún iniciándose. Se acercó a uno de los operarios y le preguntó qué hacía. El le respondió que estaba picando una piedra para dejarla cuadrada y lisa. Se acercó luego a otro que respondió a su pregunta señalando que él preparaba unos postes para soportar una pared. Y así cada uno a los que fue interrogando le fue

diciendo cuál era su trabajo. Cuando repitió la misma pregunta a otro obrero éste le dijo que estaba haciendo una catedral. No sé cuál habría sido la moraleja de Chesterton, pero seguro que resulta evidente cuál quiero sacar yo. Este último obrero tenía una mentalidad «curricular» (permítaseme la traspolación de un término por ahora sólo perteneciente al campo educativo). Podríamos decir, aun a riesgo de simplificar, que sus compañeros de trabajo tenían una mentalidad «técnica» en su sentido más próximo a rutinario, puntual y específico.

De haberse pasado Chesterton por una escuela, ¿qué hubiera sucedido? «Estoy haciéndoles un dictado», diría un profesor, otro diría que «enseñándoles a dividir», otro que «haciendo psicomotricidad». ¿Habría alguno que definiera su trabajo en términos del proyecto global en el que estaba incluida esa actividad concreta, esa pequeña aportación suya que no es sino una «porción» del conjunto?

Esta es la idea de currículum que trataré de reflejar aquí. El *currículum* es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.

Por eso es tan importante la idea de currículum desde el punto de vista práctico. Hay una gran diferencia entre un profesor que actúa en clase sabiendo por qué hace todo aquello, a qué está contribyendo con ello de cara al desarrollo global del alumno, de cara a su progreso en el conjunto de las materias, etc., y otro que simplemente da su asignatura.

Como puede comprenderse esto cambia la perspectiva desde la que el profesor puede analizar su trabajo. Hasta ahora esa visión global era sólo exigible a los técnicos de la Administración que diseñaban el Plan de Estudios (me refiero a que ellos deberían ciertamente saber por qué introducir unas materias en un curso y otras no, por qué unas en un curso y otras en otro, por qué unos temas en la asignatura y no otros, etc., etc.). La idea de currículum se refirió durante muchos años a ese conocimiento global, como en un plano de lo que era o debía ser un determinado Plan de Estudios. Quienes trabajaban en el «currículum» eran como los arquitectos de la estructura de la enseñanza. Los profesores eran quienes llevaban a cabo sus previsiones, los «peones» de esa obra. A cada uno se le encomendaba su «porción» y en el mejor de los casos se le especializaba para que la desempeñara con calidad y eficacia. Y nada más. Las previsiones a más largo plazo, las referencias a contextos más allá de la propia asignatura o curso no formaban parte de la «misión» encomendada a cada profesor e incluso de las encomendadas al equipo de profesores como tal.

Wulf y Schave[1] señalan justamente que el profesorado tiene práctica como *consumidor* de currículum, pero no como diseñador. Por lo general se acomoda a los materiales ya elaborados (textos, guías, material impreso, etc.) y a sus sugerencias más que lanzarse a la tarea de construir materiales nuevos o de acomodar los existentes a las necesidades reales de la situación en que han de desarrollar la enseñanza. Esto es, hoy por hoy no están habituados a elaborar diseños curriculares, o «proyectos curriculares» como se exigía en la convocatoria de las oposiciones.

Y aquí es donde entramos en la consideración de los otros dos términos mencionados: *Programa* y *programación*.

Por *Programa* podemos entender el documento oficial de carácter nacional o

[1] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Curriculum Design. A handbook for educators*. Scott Foresman, Los Angeles, 1984, pág. 4.

autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel. Así tenemos por ejemplo los Programas Renovados o las disposiciones prescriptivas que a nivel de cada comunidad autónoma han ido emitiendo las correspondientes administraciones para sus respectivos territorios. Así el Programa es el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del Poder central.

En cambio hablamos de *programación* para referirnos al proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas.

Programa y programación son planteamientos no excluyentes. En el desarrollo de la actividad docente cada uno de ellos ha de cumplir una función que le es propia, y entrambos se complementan y cierran el círculo de lo que constituye el «proyecto curricular» a desarrollar en el aula.

Programa

Comencemos por hacer una serie de anotaciones sobre el *Programa*. Constituye el punto de referencia inicial para cualquier profesor que quiera reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo. El Programa refleja el marco general común a que ha de acomodarse la enseñanza (por eso se dice que una de sus características es la prescripción, el carácter normativo y obligatorio de sus previsiones).

Ni siempre ni en todas partes existe esta exigencia generalizada para toda la nación. En concreto la tradición educativa anglosajona ha potenciado sobre todo los currícula autónomos y diferenciados. Las autoridades centrales no legislan a nivel de Programas. El predominio de la programación sobre el Programa es claro en ese contexto.

Pero eso no es lo habitual en el contexto europeo. En países como el nuestro con tan escasa tradición planificadora a nivel de los docentes y con tantas diferencias a nivel de disponibilidades educativas, creo personalmente que no sería conveniente prescindir del Programa como marco general de referencia. A él me referiré en las próximas líneas.

El Programa recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo. Y, dado que se plantea en términos prescriptivos, podemos referirnos a él como el conjunto de experiencias de aprendizaje por las que han de pasar todos los niños de un sistema escolar.

A veces los Programas se plantean en términos meramente orientativos. En España hemos tenido esa experiencia en aquellas orientaciones emanadas a raíz de la Ley General de Educación de 1970. Pero no dio resultado, precisamente por ese carácter meramente orientativo u opcional, según algunos analistas.

En definitiva el Programa recoge los mínimos comunes a toda una sociedad, lo que constituye la «estructura común de una cultura» y las previsiones generales respecto a las necesidades de formación y respecto al desarrollo cultural y técnico

de esa misma sociedad. Como han señalado Reynolds y Skilbeck[2] el objetivo peculiar de un Programa nacional es construir el sentido de una comunidad desarrollando un sentido común de los valores a través del desarrollo de unas experiencias escolares adecuadas y comunes a todos.

Cuanto más amplia y representativa a nivel social es la composición de las comisiones que elaboran esos Programas tanto más reflejarán éstos esa idea de «comunidad» y «consenso» que deben reflejar. En cualquier caso, podríamos señalar que su funcionalidad (su capacidad para generar una dinámica educativa realmente efectiva y optimizadora del sistema educativo) está vinculada a determinadas condiciones:

1. Su virtualidad para integrar lo antiguo y conocido con lo nuevo. Por lo general el profesorado acepta difícilmente cambios bruscos en planteamientos y contenidos de enseñanza. Cada nueva propuesta conviene, a nivel pragmático, asentarla o hacerla partir de las formas anteriores bien conocidas por los docentes.
2. Ser capaz de generar una fuerte dinámica de contraste y diferenciación didáctica, es decir no solamente hacer prevalecer una situación de acatamiento, de aceptación pasiva de las disposiciones del Programa, sino potenciar, estimular, el que escuelas y profesores sobrepasen las propias disposiciones mínimas. Esto es, que pese a plantearse en términos prescriptivos, por lo menos en cuanto exigencias mínimas, se dé suficiente espacio de proposiciones y sugerencias de cara a la programación por parte de los profesores.
3. Ir consolidando unas formas de hacer las cosas y de revisar los resultados obtenidos que suponga aspectos como el trabajo en grupo por los profesores, la implicación de todos los componentes de la comunidad educativa en su desarrollo, etc.
4. Habérsele dado una publicidad suficiente de manera que todos los profesores conozcan perfectamente no sólo las disposiciones en sí mismas (lo que hay que enseñar, los horarios, los aspectos formales, etc.), sino también los elementos más importantes de su fundamentación doctrinal y de su oportunidad en esa sociedad, al igual que el propósito general que da sentido al Programa.

CARACTERISTICAS FORMALES

A nivel de lenguaje

1. Estar expresado en términos claros y comprensibles no solamente para un auditorio especializado sino incluso a nivel de gran público.
2. Dejar claro qué dentro de él es normativo, qué mínimo, qué orientativo, etc.

[2] REYNOLDS, J. y SKILBECK, M.: *Culture and the Classroom.* Open B, Londres, 1976.

A nivel de las indicaciones

1. Que estén referidas al máximo nivel alcanzable en el ámbito del acuerdo sociológico y cultural (esto es ser lo más consensuadas posible).
2. A nivel de conocimientos (contenidos culturales y normas profesionales) que se haya realizado una selección cuidadosamente sopesada sobre la base del criterio de esencialidad.

Por lo que se refiere a los destinatarios:

1. Presentarse con caracteres de legibilidad, descifrabilidad y practicabilidad, esto es que constituya una ayuda al trabajo directo en clase y no una complicación añadida.

FUNCIONES

Pues bien, qué funciones, qué sentido tiene el Programa con respecto al desarrollo curricular en acto, es decir, con respecto al empeño cotidiano en el quehacer educativo-didáctico dentro de una escuela. Scurati[3] en un interesante trabajo identifica las siguientes, organizándolas en función de los destinatarios-beneficiarios de las mismas.

Funciones referidas a los profesores:

1. Función de *control*. El Programa ayuda al profesor a verificar si las adquisiciones de los alumnos al final del período escolar satisfacen al menos los requisitos mínimos exigidos.
2. Función de *comparación*. El Programa tranquiliza al enseñante de cara a comparar lo que él ha desarrollado y conseguido en su clase con relación a lo desarrollado y conseguido en otras clases.
3. Función de *protección*. El Programa suministra al enseñante garantías respecto a las exigencias que pudieran sobrepasar lo que el propio Programa exige, vengan del nivel administrativo que sea.
4. Función de *contrato*. El Programa concreta y hace efectivo el compromiso de trabajo del profesor, definiendo lo que le es exigido oficialmente.
5. Función de *profesionalización*. El Programa a través de las exigencias temáticas y metodológicas que plantea influye de manera clara (debería hacerlo cuando menos) en el sentido a dar a la formación del profesorado que lo habrá de llevar a cabo, tanto en lo que se refiere a la formación inicial, como a la selección, y a la formación en servicio (reciclaje).

[3] SCURATI, C.: «Dal Programma alla programmazione: L'ipotesi del curricolo», en FRABBONI, F. (edit.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florencia, 1982, págs. 85-123.

Funciones referidas a los padres

Pensemos a este respecto, y éste será uno de los ejes que vamos a defender en este libro, que los padres pueden, deben y es conveniente que participen en la planificación, gestión y control democrático de la dinámica escolar. Desde esta perspectiva también para ellos el Programa presenta una serie importante de virtualidades. Scurati las resume en las siguientes:

1. Función de *información*. En cuanto documento oficial básico constituye el punto de referencia obligado para definir las propias expectativas y/o para contrastarlas con las de la Administración y los propios profesores.
2. Función de *facilitación de la colaboración*. el Programa evita los malentendidos con respecto al sentido y función de la escuela. Y por otro lado puede dar pie a áreas de desarrollo y maduración de los alumnos en que se haga casi imprescindible la colaboración de la familia y del colectivo de padres (educación ética o religiosa o sexual, etc.).

Funciones referidas a los alumnos

En un apartado anterior recogía una anécdota de Chesterton para señalar la importancia que desde mi perspectiva posee el que los profesores tengan una visión más allá de su propia materia o curso, una visión de conjunto de lo que se trata de hacer en la escuela. Lo mismo cabría decir y por las mismas razones con los alumnos. Sin embargo, y por lo general, los alumnos no saben qué tipo de aprendizajes se espera que desarrollen a lo largo de su paso por la escuela ni el por qué de unas áreas en lugar de otras.

En este sentido el Programa puede desempeñar para ellos la:

1. Función de *indicación* del compromiso que se les exige. A partir del mapa de su propio desarrollo escolar que el Programa le ofrece al alumno, en función obviamente del nivel de edad y madurez que posea, podrá hacerse consciente del sentido y dirección del proceso formativo que se le exige y con respecto a cuyo buen éxito se le pide colaboración.

Funciones con respecto a las autoridades escolares

El Programa conecta de alguna manera las decisiones iniciales, a nivel de las condiciones requeridas para su desarrollo, con las decisiones valorativas finales sobre los resultados obtenidos. De ahí que puedan señalarse:

1. Funciones de *fundamentación de las decisiones*. Es decir, en cuanto fuente de criterios y principios estables sobre los que basar y justificar la adopción de diferentes alternativas y la toma de decisiones.
2. Función de *control*. El Programa es una medida de referencia con respecto

a la cual juzgar la marcha de los procesos didácticos y la calidad de los resultados conseguidos.

Funciones referidas a las relaciones entre los diversos niveles escolares

El propio Scurati señala que éste es un tipo de influencia que hoy por hoy los Programas centrales no cumplen en toda su plenitud. Pese a ser la *«continuidad»* entre los diversos niveles de enseñanza una de las condiciones más importantes de cara a la eficacia del sistema educativo, ésta es una función deficientemente lograda hasta la fecha. Y desde luego, en España esta situación constituye un importante problema.

En todo caso el Programa debería cumplir:

1. Funciones de *selección*. En el sentido de que fija las condiciones de «salida» de un determinado nivel escolar y las de «entrada» en el siguiente.
2. Funciones de *coordinación*. El Programa viene a definir las normas y reglas de conexión y vinculación entre las diversas fases del itinerario de la escolarización. En este sentido habría de constituir la garantía de la *continuidad* del sistema educativo.

> «Una continuidad real entre las indicaciones programáticas: señala Lodini, puede realizarse a partir de la indicación normativa, detallada y precisa, de los resultados mínimos que cada escuela debe alcanzar: tales resultados funcionarán, por tanto, como prerrequisitos en base a los cuales la escuela que le sigue planteará su propia acción educativa»[4].

Funciones referidas al sistema escolar y educativo

Aquí el Programa podría desempeñar una doble función dialéctica:

1. Función de *innovación*. Cada nuevo Programa representa por sí mismo, por la mera dinámica de ser algo nuevo, la génesis de una dinámica innovadora en base a la cual van introduciéndose en la escuela las novedades prescritas por el Programa e incluso otras que la propia dinámica generada vaya haciendo posible. Este fue el espíritu de nuestros Programas Renovados, por ejemplo.
2. Función de *estabilización*. Pero a la vez el Programa constituye ese eje básico que nunca puede perderse de vista. Nadie está capacitado para abandonarlo a la ligera. Cualquier novedad o experimentación ha de ser contrastada con el Programa, pasada por el filtro de sus exigencias mínimas.

Como puede verse, el Programa, en cuanto maqueta de lo que es el *iter* formativo para el conjunto de los alumnos, resulta una pieza importante en el modelo curricular de una determinada sociedad. Su exigibilidad, sus características, su propia

[4] LODINI, E.: «Il Curricolo come Sfondo e come Esito della Programmazione», en FRABBONI, F.; LODINI, E. y MANINI, M.: *La Scuola di Base a Tempo Lungo: modelli, curricolo, contenuti*. Liguori, Nápoles, 1984, pág. 87.

existencia puede ser discutida. Sin duda alguna muchos profesores y especialistas en educación defenderían su desaparición en favor de una autonomía plena de cada centro escolar para establecer sus propias programaciones.

Personalmente, por lo que se refiere a España, estoy convencido de la necesidad del Programa como estructura central de referencia, con el sentido de establecer los mínimos comunes a todo el país. Luego defenderé, al hablar de la programación, cómo a partir de esos mínimos es preciso llegar a diseños curriculares más específicos y pertinentes a cada situación, a las necesidades de cada territorio. Pienso que es necesario el Programa, por cuanto puede y debe convertirse en un medio de garantía de la igualdad de todos los muchachos ante el derecho a la educación y al estudio. Más allá de las declaraciones formales de índole política o social el Programa enmarca, identifica y prescribe todo un conjunto de conocimientos, habilidades, técnicas de trabajo, experiencias, etc. al que todos los niños tienen derecho sea cual sea su posición social, situación geográfica y recursos personales. No veo el Programa como una imposición, un acto de poder estatal o centralista, sino como un potencial de desarrollo garantizado a todos y cada uno de los sujetos y grupos sociales de un país.

Obviamente el Programa así considerado constituye tan sólo un primer paso del desarrollo curricular. Es la idea del desarrollo curricular como un *continuum* que se despliega en fases sucesivas y a diversos niveles del sistema escolar: Administración Central, Autonomías, a nivel de escuelas, a nivel de clases concretas.

Esto hará que el desarrollo curricular, en su dimensión de planificación o diseño vaya progresando como una red sucesiva de anillos concéntricos, situándose en la zona externa las decisiones genéricas más próximas a la idea de lo que aquí hemos descrito como Programa. En los subsiguientes anillos más próximos al centro (en el centro mismo vendrían situadas las acciones concretas a realizar con un individuo) aparecerían las decisiones que se van tomando más contextualizadamente, integrando en ellas las condiciones específicas de cada situación, de cada supuesto o de la propia voluntad y estrategia o estilo de cada docente.

De todas formas como señala Lawton:

> «A nivel nacional se precisa un posible acuerdo dotado de suficiente consistencia sobre un currículum básico común (...); a nivel de escuela conviene que los profesores discutan el currículum con los padres, los estudiantes, los administrativos y otras fuerzas sociales interesadas (...); y finalmente los profesores a nivel de la programación de clase, habrán de tener su propia cota de libertad para proyectar sus propios planes de trabajo y sus propias lecciones»[5].

A esta segunda gran dimensión o parte del desarrollo curricular es a lo que denominamos programación.

Programación

Lodini ha definido así la programación:

> «Representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general, cual es el contenido en los Programas nacionales y que se caracteriza por una precisa dimensión institucio-

[5] LAWTON, D.: «Curricular Reorientation: new critique of content», en KING, E. J. (edit.): *Reorganizing Education*. Sage, Londres, 1977, pág. 120.

> nal, pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares (...). La programación es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto bien en grupos de dimensiones más reducidas (por secciones en la escuela materna, por ciclos en la elemental o por cursos en la escuela media), llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el curriculum efectivamente seguido por los alumnos»[6].

A través de la programación, por tanto, se territorializan los supuestos generales del Programa. Se reinterpretan desde los parámetros de una situación y unas condiciones específicas las previsiones y compromisos *standard* del Programa.

Este es, sin duda, el gozne, el punto clave a partir del cual se puede y podremos construir una nueva escuela, un nuevo modo de hacer educación. La aplicación mecánica, directa, ciega de los Programas implica un profesorado pasivo a nivel curricular e identifica a un tipo de escuela estandarizada, reproductora, aislada de su contexto. La asunción del Programa mediada por la propia programación es lo que supone un nuevo estilo, una nueva actitud de la comunidad educativa (institución, profesores, padres, municipio, etc.) respecto a la enseñanza y a la función de la escuela. El Programa subsiste como marco de referencia permanente, como catálogo de mínimos y código de especificaciones del derecho al estudio de cada alumno (subsiste incluso con mayúscula como puede verse, mientras que la programación la dejo así con minúscula, menos pretenciosa, más de calle, más asequible para cada uno de nosotros). La programación lo único que hace es completar el Programa, acercarlo a la realidad en que se va a desarrollar y adecuarlo a ella e incluso enriquecerlo con dimensiones diferenciales de esa realidad que el Programa, a fuer de general, no había recogido en sus previsiones.

El cómo desarrollar y llevar a cabo la programación constituye el objeto de este libro y por tanto lo iremos analizando paso a paso en las próximas páginas. Permítaseme hacer aquí algunas consideraciones generales en torno a la programación y a las condiciones que ha de reunir para resultar eficaz.

CONDICIONES

1. En cuanto proceso de toma de decisiones ya hemos visto que se trata de un proceso subordinado, por lo menos en cuanto a sus líneas básicas, al Programa, que delimita el rango y la amplitud de las alternativas por las que optar.
2. En principio, pues, al programar se adoptan determinado tipo de decisiones respecto a contenidos, métodos, prioridades, recursos, etc. Es decir se eligen unos y se rechazan otros. Eso exige una consideración permanente de los porqués (contexto de justificación) y para qué (contexto de racionalidad y coherencia) de las decisiones que se adopten.
3. Siempre que me he referido a la programación lo he hecho en términos de que más que una tarea individual de cada docente es un compromiso del colectivo de docentes. La idea de la curricularidad está relacionada, desde la perspectiva en que aquí se viene afrontando, con la de *integración* (de contenidos-actividades y de «sentido») de los distintos momentos educati-

[6] LODINI, E.: *Ob. cit.*, pág. 89.

vos, con la de *globalidad* (esto es, tener una perspectiva amplia de lo que se quiere hacer). Añadiremos ahora la de *consenso*. Para muchas de las decisiones a tomar no existe una justificación explícita y que excluya otras opciones. Por otra parte la «lectura» de la realidad desde la que trata de reinterpretarse el Programa puede ser muy diferente de unos profesores a otros, o entre profesores y padres, por ejemplo. Por eso es imprescindible llegar a estados de acuerdo generalizado que permitan afrontar sintónicamente la tarea educativa tal como se dibuja en el diseño curricular. Los francotiradores en educación pueden llegar a ser un buen revulsivo renovador en un centro, pero con mucha frecuencia su eficacia es escasa y a veces incluso puede ser contraproducente. Alguien ha sugerido, y estoy de acuerdo, que en educación es preferible avanzar menos pero avanzar todos que correr mucho pero sólo unos pocos. En este sentido la participación de los directivos del centro y de las Asociaciones de Padres es muy importante. Así se socializa la responsabilidad y se mejora la implicación de cuantos intervienen directa o indirectamente en el proceso curricular.

4. La programación supone asumir la situación general, permanente o coyuntural, de la escuela y del grupo de alumnos con el que se pretende trabajar. Lo que el Programa plantea como propuesta general se ha de traducir a un proyecto curricular adecuado para una situación concreta, con unas características particulares. Eso implicará tareas de diagnóstico previo de las situaciones y de los alumnos y prestar una atención permanente al grado de viabilidad y pertinencia del diseño finalmente elaborado con respecto a la situación en que se aplica. En ese sentido no puede ser indiferente a la conversión del Programa en programación el hecho de que haya de aplicarse a una escuela con niños rurales de escaso *background* cultural o a una escuela en la que predominan hijos de profesionales. Para que los resultados sean los mismos ó tiendan a serlo ha de hacerse una programación capaz de generar «proyectos curriculares» lo suficientemente diversos como para responder adecuadamente a las exigencias de esas diversas situaciones de partida.
5. O lo que es lo mismo, *programación* significa apertura al territorio. En un doble sentido:

   — saber compaginar correctamente lo que son las exigencias a nivel nacional (Programa) con los intereses locales y las características particulares de cada contexto sociocultural;
   — saber reconocer las funciones educativas que ejerce cada territorio, de manera que se produzca una especie fusión de escuela y comunidad social en un proyecto formativo integrado y común.

Esa escuela aislada, *standard*, descontextualizada (en la que se hace lo mismo, se trabajan los mismos textos, se buscan los mismos objetivos tanto si está en una zona superindustrializada como si está en una aldea rural) deja paso a través de la programación a una escuela abierta al territorio, en contacto permanente con todas las agencias sociales de diverso tipo que en él actúan.

Todo este proceso, con las consiguientes condiciones de funcionalidad ya señaladas, nos permite esperar una mayor calidad de la enseñanza. Wulf y Schave[7] señalan que una razón importante para este desarrollo local del Programa general es que aumenta la eficacia de las escuelas. Estas dos especialistas han comprobado que las escuelas eficaces se caracterizan por:

— un más fuerte sentido de vinculación a la comunidad;
— objetivos compartidos por la mayoría;
— alto nivel de expectativas respecto a las realizaciones de estudiantes y directivos;
— el hecho de que administradores y profesores trabajen conjuntamente en la planificación, diseño, evaluación y preparación de materiales. Y más en general la toma colectiva de decisiones.

Programa y programación son, por tanto, dos fases consecutivas e interdependientes en el desarrollo curricular. De todas formas se trata de una relación dinámica en cuya delimitación y puesta en práctica es cuando se fija el grado de autonomía de cada escuela con respecto a su particular «interpretación» y desarrollo didáctico del currículum centralizado.

La relación existente en cada caso entre Programa y programación, entre unicidad curricular y territorialización de la enseñanza, constituye uno de los nudos gordianos de la innovación educativa, de la contextualización y protagonismo de cada escuela en la configuración de un modo particular de hacer la enseñanza.

Hay una forma tradicional, convergente, mimética de hacer enseñanza. Todas las escuelas hacen lo mismo, salvo matices instrumentales prácticamente irrelevantes. Podría verse reflejado en el esquema siguiente:

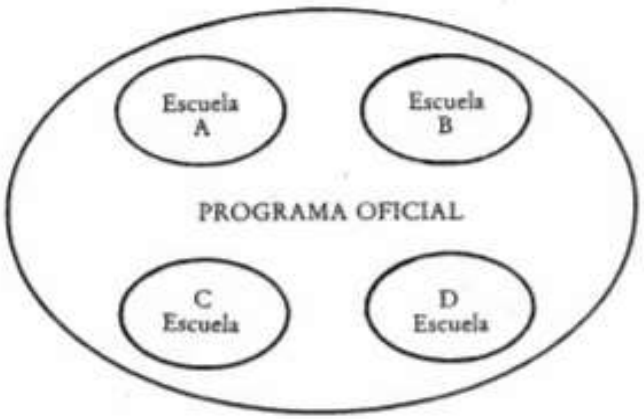


Fig. 1

[7] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Ob. cit.*

Lodini señala dos posibilidades diferentes a ésta y más ricas a nivel escolar:

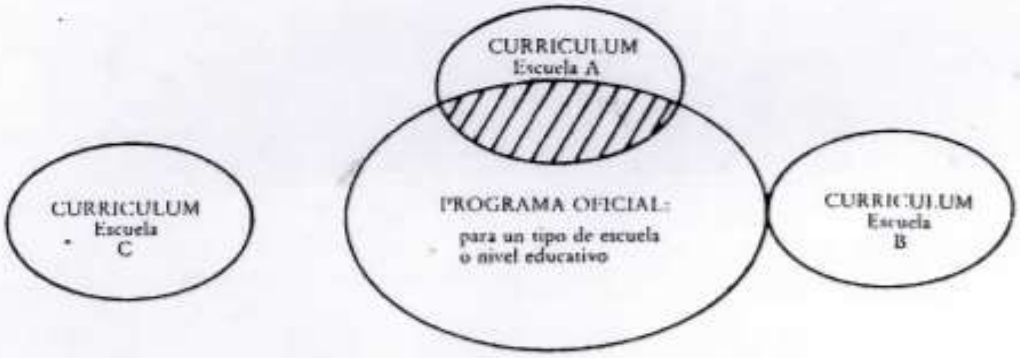


Fig. 2

«La escuela A, señala Lodini, ha programado un currículo que poseé una parte en común con la propuesta general y una parte específica y diferente; la escuela B ha elaborado un plan de trabajo sólo tangencial con respecto al currículo central; la escuela C trata de moverse en una línea totalmente autónoma y diferenciada»[8].

Aquí la situación escolar puede resultar confusa. El mismo nivel escolar presenta modelos muy divergentes (podría pensarse que incluso contrapuestos en algunos de sus planteamientos y/o resultados). Si el Sistema Educativo del país da cabida a tal planteamiento, la situación puede aportar grandes ventajas y una gran movilidad en el propio desarrolo curricular.

En España el Sistema Educativo posee connotaciones de mayor centralidad y prescripción. Posee una configuración unitaria en sus aspectos estructurales, en cuanto a muchos componentes organizativos y en cuanto a la definición de metas generales y los denominados núcleos básicos de referencia. Este condicionamiento de partida permite una conexión Programa-programación del siguiente tipo:

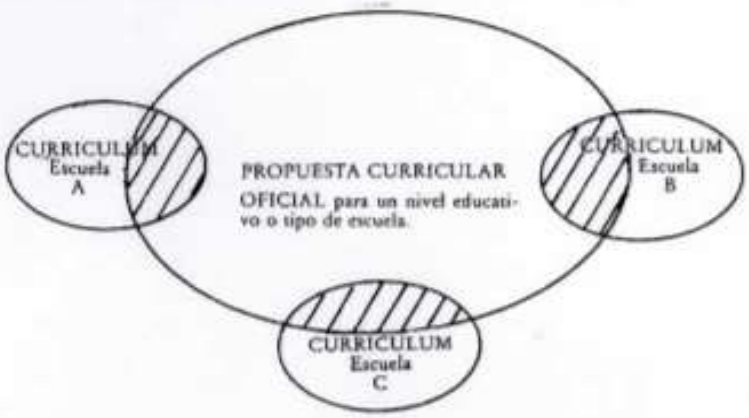


Fig. 3

[8] LODINI, E.: *Ob. cit.*, pág. 92.

La propuesta general se convierte en una prescripción de condiciones, objetivos y contenidos mínimos, aquellos que recoge como irrenunciables la política educativa del país, que se entiende que todos tienen necesidad y derecho a ellos y que por tanto el Estado y las Administraciones educativas se comprometen a que todos los alumnos logren. Sobre ese «mínimo básico» se construyen las programaciones diferenciadas.

Esto ha sucedido ya en España con respecto a la normativa ministerial común prescrita a toda la nación y las posteriores programaciones autonómicas realizadas por aquellas comunidades autónomas con competencias en educación; las distintas autonomías han realizado su propia programación dentro de los límites impuestos por las prescripciones generales.

El Sistema Educativo español puede, sin embargo, seguir desarrollándose en esa misma línea de territorialización de la enseñanza. Lo que aquí proponemos es que el proceso se reproduzca indefinidamente y así tomada ahora la programación autonomica como nueva propuesta curricular general se generen a partir de ella tantas programaciones como comarcas diferenciadas posea la Autonomía y desde este tercer nivel tantas como municipios y de este nivel tantas otras cuantas escuelas existan. El modelo podría ser el siguiente:

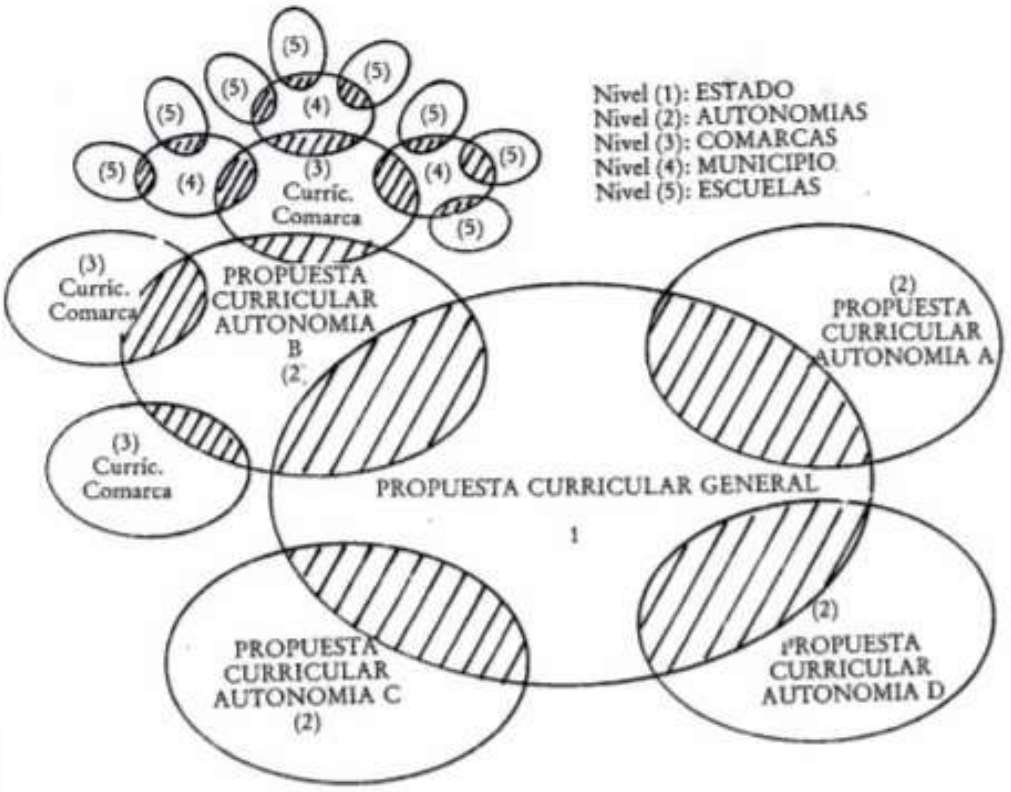


Fig. 4

De esta manera hay una progresiva derivación desde los principios, normas y

requisitos básicos señalados en el nivel 1 (y que se mantienen en todos los niveles) hasta la integración en el trabajo escolar de aquellas características más específicas de cada situación escolar concreta. A la postre cada escuela, cada comunidad educativa, se ve impelida a configurar su propia propuesta educativa acorde a las necesidades, a las características y los intereses de los grupos sociales que se han de beneficiar de ella.

De manera que en el nivel 1, a la hora de definir el Programa, es el Estado, los grupos sociales y los expertos quienes se afanan en identificar los propósitos generales del Sistema educativo, su estructura organizativa, el monto presupuestario, etc. Cuanto más nos vamos acercando a las situaciones concretas de enseñanza más cuentan las características de esa situación, sus posibilidades y límites, las necesidades del grupo social con que se va a trabajar, el nivel de recursos disponibles, etc. y más protagonismo adquieren quienes están de hecho implicados en esa tarea o son sus beneficiarios.

> Cualquier profesor sabe que no existe el «niño de 7 años», que lo que existen son unos niños concretos cuyo parecido con ese arquetipo puede ser pura coincidencia. Y el profesor sabe también que no hay «niños de 7 años» que sobre el papel saben ya hacer esto y lo otro. Sabe que si bien el Programa y los textos que lo reflejan se han organizado sobre ese supuesto, en su clase tal punto de partida puede no funcionar porque esos supuestos no se dan.

Expresaré la idea general en pocas palabras. La programación es ese camino que recorre cada escuela a partir del Programa para responder a las necesidades educativas de sus alumnos e incluso para colaborar en el desarrollo comunitario de todo el grupo social en el que está enclavada. Vamos a defender un desarrollo curricular centrado en la escuela (en la escuela singular definida por unas características que le son propias y situada en un contexto sociocultural específico).

Nuestro país, en mi opinión, no se adapta hoy por hoy al modelo anglosajón de currícula independientes a iniciativa de cada escuela, pero sí necesita de mayor profundización y originalidad de la actualmente existente en una auténtica territorialización de la enseñanza. En definitiva, en desarrollar buenas programaciones para cada situación. Como ya hemos visto esto es perfectamente compatible con la existencia de un Programa Central que señale las condiciones mínimas. Stenhouse[9] hace en este sentido una hermosa analogía gastronómica del currículum a la que aludiré más adelante pero que viene muy a cuento de lo que trato de expresar.

> Al igual que una receta de cocina, posee unos elementos básicos comunes, pero luego cada zona, cada restaurante puede introducir su propio estilo de aderezo, de presentación, de condimentación, etc. Sabemos que es preciso alimentarse adecuadamente, tomar un cierto número de calorías, ciertos mínimos de proteínas, grasas, ciertas vitaminas, etc. Pero hay muchas formas de hacerlo y de acuerdo con la zona en que se esté, esa exigencia se cumplirá de distinta manera (a nivel curricular esto podría corresponder al modelo más abierto y divergente de programación); pero incluso si cupiera prescribir el comer pescado dos veces a la semana éste será distinto de un lugar a otro, de un hogar a otro, de un cocinero a otro.

[9] STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1984.

LECTURA:
ZABALZA, M. (1997). *DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR.* NARCEA. Pp. 13-26

IDEAS GUÍA

Elaboró: Lucía Reynosa

SÍNTESIS DEL CURRICULUM VITAE DEL AUTOR

Nacido en Pamplona, España en 1949, Doctor en Psicología .

Profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Santiago de Compostela. Ha desempeñado diversos cargos directivos en la Universidad y fuera de ella.

Presidente de AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria). Forma parte del Comité Ejecutivo de la RED-U (Red de Docencia Universitaria) y del Consejo Editorial de su revista.

Investigador principal de 25 Proyectos de Investigación de ámbito nacional e internacional y autor (o coautor) de más de 100 libros, algunos de ellos traducidos a varios idiomas (italiano, francés, portugués, euskera). Entre los más conocidos: *Diseño y desarrollo curricular (1997); La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas (2002); Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional (2003).*

Fue seleccionado como Asesor del Ministerio de Educación de Chile, para la reorganización curricular de las carreras de magisterio de tres universidades.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea

LA ANÉCDOTA DE CHERSTESTON

Y TÚ: ¿A QUÉ TE DEDICAS EN EDUCACIÓN?

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea

1. CURRICULUM, PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN

- CURRICULUM: UNA DE LAS PALABRAS-MITO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN
- CURRICULUM, PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN SON TRES TÉRMINOS CLAVE

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea

Una vieja problemática:

Los que trabajan en el curriculum: **los arquitectos** de la estructura de la enseñanza

Los profesores: Los **"peones"** de la obra…

LOS DOCENTES TIENEN MÁS PRÁCTICA COMO CONSUMIDORES DEL CURRICULUM , QUE COMO DISEÑADORES DEL MISMO…

POR ELLO RESULTA IMPRESCINDIBLE QUE EL PROFESORADO SE "CURRICULARICE": HAGA Y PIENSE SU TRABAJO EN TÉRMINOS DE CURRÍCULO PORQUE ELLO LE DARÁ UNA NUEVA PERSPECTIVA (GLOBAL, INTEGRADORA, CON SENTIDO, COMO PARTE DE UN TODO…)

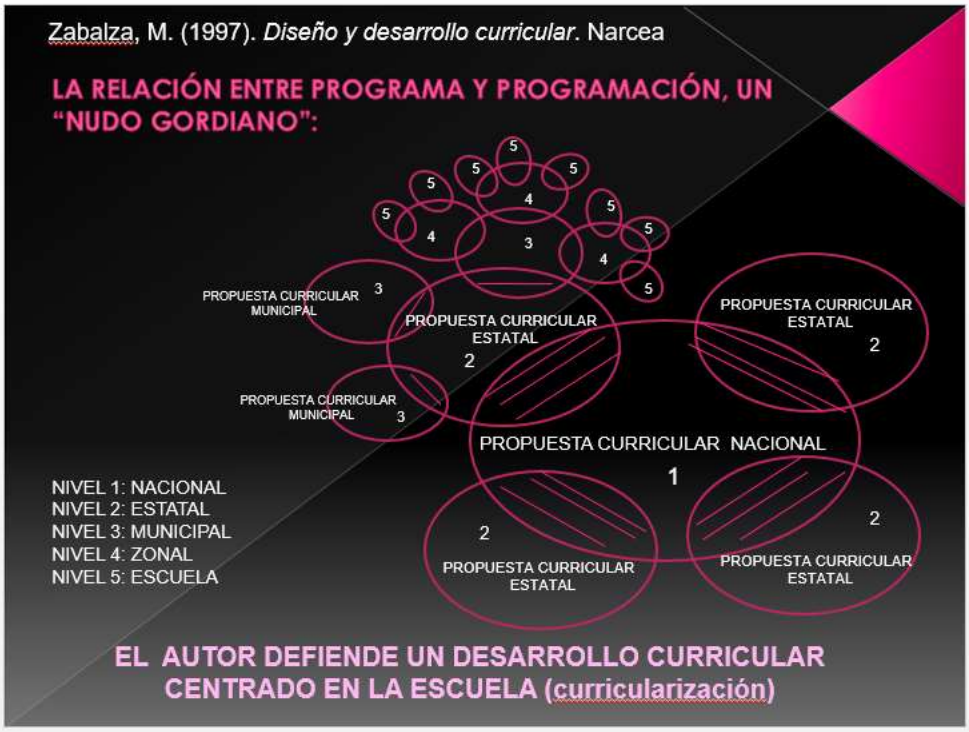
Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea

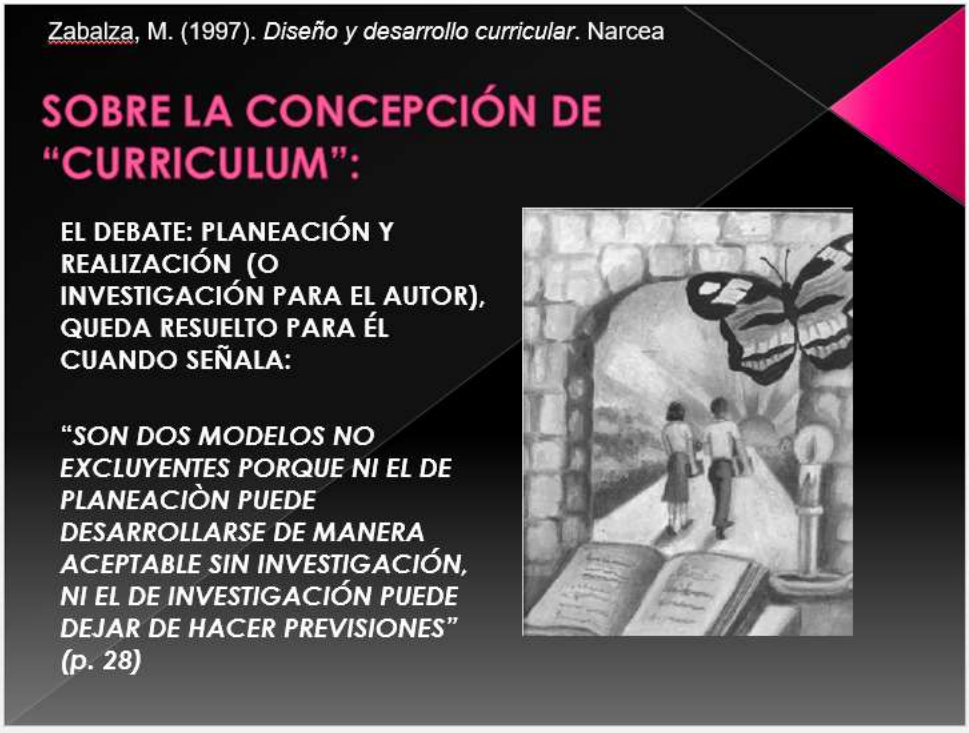
PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN

PROGRAMA:
El documento oficial de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc., a desarrollar en un determinado nivel.

PROGRAMACION:
Proyecto educativo didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo concreto de alumnos.

DOS FASES CONSECUTIVAS E INTERDEPENDIENTES DEL DESARROLLO CURRICULAR


Zabalza, M. (1997). Diseño y desarrollo curricular. Narcea
LA RELACIÓN ENTRE PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN, UN "NUDO GORDIANO":
PROPUESTA CURRICULAR MUNICIPAL
PROPUESTA CURRICULAR ESTATAL
PROPUESTA CURRICULAR ESTATAL
PROPUESTA CURRICULAR MUNICIPAL
PROPUESTA CURRICULAR NACIONAL
PROPUESTA CURRICULAR ESTATAL
PROPUESTA CURRICULAR ESTATAL
NIVEL 1: NACIONAL
NIVEL 2: ESTATAL
NIVEL 3: MUNICIPAL
NIVEL 4: ZONAL
NIVEL 5: ESCUELA
EL AUTOR DEFIENDE UN DESARROLLO CURRICULAR CENTRADO EN LA ESCUELA (curricularización)


Zabalza, M. (1997). Diseño y desarrollo curricular. Narcea
SOBRE LA CONCEPCIÓN DE "CURRICULUM":
EL DEBATE: PLANEACIÓN Y REALIZACIÓN (O INVESTIGACIÓN PARA EL AUTOR), QUEDA RESUELTO PARA ÉL CUANDO SEÑALA:
"SON DOS MODELOS NO EXCLUYENTES PORQUE NI EL DE PLANEACIÒN PUEDE DESARROLLARSE DE MANERA ACEPTABLE SIN INVESTIGACIÓN, NI EL DE INVESTIGACIÓN PUEDE DEJAR DE HACER PREVISIONES" (p. 28)

FIN DE LA PRESENTACIÓN

LECTURA 5

Díaz Barriga, F. y col. (1990, reimp. 2013). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. Trillas.

Pp. 17 a 52.

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO

Para iniciarse en el campo del diseño curricular habrá que definir su objeto de estudio: el currículo. Se puede decir que hay tantas definiciones de currículo como autores lo han estudiado. Por ejemplo: Phenix (1968, pág. 9) afirma que una descripción completa del currículo tiene por lo menos tres componentes:

1. Qué se estudia: el contenido o materia de instrucción.
2. Cómo se realiza el estudio y la enseñanza: el método de enseñanza.
3. Cuándo se presentan los diversos temas: el orden de instrucción.

Por otro lado, Taba (1976, pág. 10) señala que todo currículo debe comprender:

> ...una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados.

Para Arnaz, (1981 *a*, pág. 9) el currículo es:

> ...el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (...) Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.

Según Arnaz, el currículo se compone de cuatro elementos:

a) Objetivos curriculares.
b) Plan de estudios.
c) Cartas descriptivas.
d) Sistema de evaluación.

Johnson (1970), considera que el currículo es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza. Para este autor, el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente; de esta manera hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios –es decir, las actividades y los materiales– sino los fines.

Una de las concepciones más completas sobre el currículo es de Arredondo (1981 *b*, pág. 374), quien lo concibe como:

> ...el resultado de: *a*) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; *b*) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; *c*) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.

Glazman y De Ibarrola (1978, pág. 28), definen al plan de estudios, que para algunos autores es sinónimo de currículo, como la síntesis instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes. Esta síntesis está representada por:

> ...el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.

Beauchamp (1977, pág. 23) concibe al currículo como "un documento diseñado para la planeación instruccional".

Autores como Glazman y Figueroa (1981), Díaz-Barriga (1981) y Acuña y colaboradores (1979), conciben al currículo como un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

Un análisis de las definiciones anteriores permite observar que algunas de éstas se refieren al currículo incluyendo elementos internos tales como especificación de contenido, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios. Algunas otras definiciones, además de referirse a varios de estos elementos internos, incluyen cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y del educando, y los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado.

La diversidad de las definiciones y los aspectos en que se hace hincapié, varían de uno a otro autor, lo que ha provocado el uso indiscriminado de términos al currículo. Un ejemplo común es el de considerar como sinónimos de currículo los conceptos programa y plan de estudio. Glazman y De Ibarrola (1978), al definir el concepto de plan de estudios hacen referencia a elementos que otros autores

consideran propios del currículo. Por otro lado, Arnaz (1981 *a*) señala que el plan de estudios es sólo un elemento componente del currículo.

Johnson (1970, pág. 14), al analizar la historia de la teoría curricular en Estados Unidos, encontró que las concepciones tradicionales del currículo tales como "secuencias de experiencias y actividades que tengan para el estudiante la mayor semejanza con la vida", no permiten distinguir entre currículo e instrucción, lo que demuestra la necesidad de una redefinición de los términos ambiguos. Johnson aclara que la diferencia entre enseñanza y currículo consiste en que este último se encarga de la dirección de la enseñanza.

Beauchamp (1977) y Johnson (1970), afirman que los especialistas emplean el término con cinco acepciones diferentes:

1. Como plan que dirige acciones posteriores. Dentro de esta concepción el currículo debe estar organizado de tal forma que pueda dar respuesta a la pregunta sobre qué se debe enseñar en las escuelas.
2. Como sinónimo de instrucción.
3. Como un campo amplio en el que se hace referencia a los procesos psicológicos del estudiante y a la manera en que éste adquiere experiencias educacionales.
4. Como un determinante exclusivo de los contenidos de enseñanza y de las actividades de la misma.
5. Como una representación formal de la estructura de las disciplinas.

La concepción particular de Beauchamp (*op. cit.*) al respecto es que se puede hacer referencia al currículo en tres formas:

1. Como un documento que será el punto de partida para planear la instrucción.
2. Como un sistema curricular al que comúnmente se le ha llamado planeación e implantación curricular, y que él denomina ingeniería curricular.
3. Como un campo de estudio que incluye tres elementos: el diseño curricular, la ingeniería curricular, y la investigación y la teoría necesaria para explicar los dos elementos anteriores.

El punto de vista que se sostiene en esta obra coincide con las definiciones que consideran al currículo como una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. Concordamos con Arredondo (1981*b*) en que el currículo es el resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos, y especifica medios y procedimientos para asignar los recursos.

Asimismo, se considera que aspectos tales como el diseño de programas específicos de estudio, la organización de experiencia de aprendizaje, y el diseño de contenido de enseñanza-aprendizaje, si bien son elementos constitutivos del currículo, de ninguna manera representan el único objeto o el aspecto central de su estudio. Por otro lado, el currículo no debe ser analizado sólo internamente, en sus aspectos educativos; tampoco únicamente a la luz de teorías psicológicas del aprendizaje; al contrario, el currículo debe ser estudiado en toda su complejidad y deben analizarse tanto sus facetas internas como su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances.

CONCEPCIONES DE DISEÑO CURRICULAR

Para conformar un currículo es necesario desarrollar el proceso del diseño curricular. El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas; en este caso, por diseño curricular se entiende al conjunjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo.

De la misma manera, debe entenderse que el desarrollo y/o diseño curricular es un proceso, y el currículo, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso (Arredondo, 1981 *b*).

Para Díaz-Barriga (1981), el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.

Para Tyler (1979, pág. 78), el diseño curricular responde a cuatro interrogantes:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esos fines?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Por otra parte, Arredondo (1981*c*, pág. 373) señala que el desarrollo curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, en el que pueden distinguirse cuatro fases:

1. Análisis previo: se analizan las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; del contexto educativo, del educando, y de los recursos disponibles y requeridos.
2. Se especifican los fines y los objetivos educacionales con base en el análisis previo, se diseñan los medios (contenidos

y procedimientos) y se asignan los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos, con la idea de lograr dichos fines (diseño curricular).
3. Se ponen en práctica los procedimientos diseñados (aplicación curricular).
4. Se evalúa la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos, de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y los recursos; así como también se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos (evaluación curricular).

Este proceso de desarrollo curricular es dinámico pues está dirigido a cambiar, de manera dialéctica, las características que contempla: es continuo pues se compone de cuatro fases vinculadas que no requieren una secuencia lineal estricta; y es participativo, ya que requiere de habilidades metodológicas para la obtención de la información relevante, la definición de problemas reales, el diseño y la aplicación de procedimientos eficaces, la evaluación consistente y el sistemático trabajo de equipo.

Acuña y colaboradores (1979), proponen que el proceso de diseño curricular contemple las siguientes fases:

1. Estudio de la realidad social y educativa.
2. Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.
3. Elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades advertidas.
4. Evaluación interna y externa de la propuesta.

Por su parte, De Ibarrola (1978 *a*) señala que para fundamentar al currículo se requiere especificar cuestiones referentes a:

1. El contenido formativo e informativo propio de la profesión.
2. El contexto social.
3. La institución educativa.
4. Las características del estudiante.

Desde otra perspectiva, Johnson (1970) considera que la estructura curricular debe reflejar las relaciones internas de la estructura de una disciplina, y afirma que son tres las fuentes del currículo: los que aprenden, la sociedad y las disciplinas. Con respecto a los que aprenden (los alumnos), se deben considerar sus necesidades e intereses; de la sociedad hay que tomar en cuenta los valores y los problemas; finalmente, las disciplinas deben reflejar el conocimiento organizado.

De lo expuesto anteriormente se deduce que los autores citados coinciden en que el diseño curricular comprende las mismas etapas de la planeación (diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las posibilidades de acción, e implantación y evaluación), y en que puede enfocarse desde diferentes dimensiones (social, técnica, prospectiva, política y cultural). En la mayoría de las definiciones de diseño curricular se distinguen las mismas fases que menciona Arredondo (1981 *c*):

a) Análisis previo.
b) Diseño curricular.
c) Aplicación curricular.
d) Evaluación curricular.

En la figura 1.4 se representan estas fases:

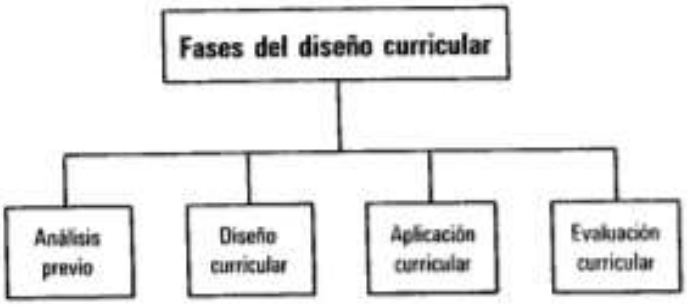


Figura 1.4. Fases del diseño curricular.

PUNTOS SOBRESALIENTES DE LAS TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN DISEÑO CURRICULAR

Dados el creciente desarrollo y la importancia del diseño curricular en las instituciones educativas y en el desarrollo de México, es necesario valorar el estado actual del campo curricular y el tipo de investigaciones que se realizan en su entorno. A partir de los datos derivados de esta valoración se pueden establecer líneas prioritarias de acción en la investigación y la aplicación curricular.

Los avances de la investigación en torno al currículo pueden ser considerados como un reflejo del adelanto teórico, metodológico y social en el campo curricular, los cuales, además, nos permiten conocer sus repercusiones y hacer los ajustes necesarios para avanzar en la teoría.

Con respecto a la investigación curricular, García, Olivo y Velasco (1981, pág. 412), afirman que para que ésta sea efectiva:

> ...debe actuar sobre la realidad y no sólo describirla. Debe comprometer al investigador con la necesidad de mejorar el sistema educativo a través del análisis de sus objetivos, recursos, procesos, resultados y del contexto en el cual está inmerso el sistema (...) En la medida en que la investigación educativa tome en cuenta las características del contexto demográfico, socioeconómico y cultural del país, ésta podrá contribuir realmente al cambio social.

Por medio de investigaciones sobre el estado actual del desarrollo curricular en México, la Comisión temática de desarrollo curricular del Congreso Nacional de Investigación Educativa (Arredondo, 1981 *a*), realizó un análisis de las tendencias predominantes y las características de la investigación en este campo. Dicho análisis contó con 197 documentos, de los cuales sólo 81 estaban publicados en libros o revistas; el resto tuvo una circulación restringida.

Asimismo, se realizó un análisis temático y otro formal de los documentos. Con el análisis temático se delimitaron propuestas generales, modelos, aspectos específicos y aplicaciones que proporcionaban los documentos; también se identificó la fase de desarrollo curricular con la que estaban relacionados (análisis previo, diseño, aplicación y evaluación del currículo). Con el análisis formal se investigó el tipo de publicación, la institución patrocinadora y el tipo de población educativa.

Las conclusiones que más destacaron son las siguientes:

1. La mayor parte de los documentos se refieren a propuestas y planteamientos generales.
2. Generalmente, se otorga mayor atención a las fases de análisis y diseño curricular, se deja en segundo lugar a la fase de evaluación, y al final a la de aplicación.
3. Pocos estudios analizan las condiciones que garanticen la aplicación de un currículo.
4. El área de investigación que menor atención ha recibido es la que describe los resultados de la aplicación de una propuesta o modelo determinado.
5. Son pocos los estudios integrales sobre las fases de análisis, diseño, aplicación y evaluación.
6. Un alto índice de estas investigaciones son realizadas por instituciones de enseñanza superior; "quizá esto sea debido a su naturaleza autónoma (...) a la idea de vincular las profesiones con el mercado de trabajo y el ejercicio profesional" (Arredondo 1981 *a*, págs. 403-404).

Por otro lado, Machuca (1981) realizó un análisis de la capacidad, en México, de la investigación educativa en el desarrollo curricular; la definió con base en tres componentes: las entradas en términos de recursos, los procedimientos como estrategias de

operación, y las salidas como productos o recursos transformados.

En este análisis, se contó con los cuestionarios de 73 instituciones en torno a los siguientes aspectos:

1. Datos generales.
2. Recursos humanos.
3. Fuentes de información.
4. Características de la institución.
5. Investigaciones en desarrollo curricular y áreas relacionadas.

Los resultados más sobresalientes del estudio son:

1. Se plantea la necesidad de estrategias para incluir investigadores, quienes estarían en la posibilidad de intervenir en las necesidades curriculares.
2. Se requieren trabajos e investigaciones encaminadas a desarrollar metodologías para diseñar, y modificar, planes y programas de estudio que respondan a las necesidades de los usuarios del servicio educativo.
3. Es notoria la necesidad de elaborar más estudios que muestren los resultados de las aplicaciones de las metodologías.
4. Se deben crear estrategias y procedimientos que faciliten la difusión de investigaciones en el área.
5. Por la cantidad de textos sobre la enseñanza superior, se plantea la necesidad de realizar investigaciones en otros niveles educativos.
6. Es necesario apoyar a la investigación en las fases de análisis y diseño curricular.
7. Deben establecerse procedimientos que agilicen los apoyos económicos, sobre todo en los centros educativos del interior de la República Mexicana.
8. Entre las instituciones se debe promover el intercambio de la investigación en desarrollo curricular, con el fin de mejorar la comunicación y apoyar la difusión de textos.

PROPUESTAS TEORICOMETODOLÓGICAS

Origen de las propuestas metodológicas

Como se puede observar, son muchas y diversas las concepciones de currículo y de diseño curricular, todas las cuales conllevan propuestas teoricometodológicas que, si bien poseen elementos en común, cada una es diferente de la otra. Entre los motivos que originan tal disparidad, se encuentran las condicio-

nes sociales específicas en las que cada propuesta es destacada de manera particular para satisfacer ciertas necesidades; o bien pueden surgir, favorecidas por el crecimiento y la complejidad de las organizaciones educativas actuales, de supuestos específicos o postulados teórico determinados.

Según Villarreal (1980), la UNESCO (1978) considera que hay motivos que justifican el surgimiento de teorías y metodologías para la enseñanza superior al declarar que la formación requerida para este nivel, en los países industrializados como en los países en vías de desarrollo, no es del todo congruente con las necesidades cualitativas de la sociedad; para ello se requiere que en cada sistema económico y social se planifiquen los recursos humanos a partir de las exigencias del desarrollo.

Con respecto a las causas del impulso en materia curricular, Villarreal (1980) afirma que en México hay un proceso de cambio constante que tiene repercusiones en el ámbito científicotecnológico, el cual genera la urgencia de mantener los planes y los programas de estudio de las diversas licenciaturas en estrecha vinculación con la realidad. En este mismo sentido, Mendoza (1981) señala que la educación superior debe formar profesionistas en las áreas de mayor necesidad, de acuerdo con el modelo de país a que la sociedad aspira; además, afirma que estos profesionistas deben poseer una profunda formación humanística, alejada de la insensibilidad que produce la tecnocracia.

Esta incursión en el diseño curricular se justifica por el hecho de que en México han proliferado las prácticas intuitivas en la conformación de planes y programas educativos, los cuales tradicionalmente no se ajustan a una sociedad cambiante.

De acuerdo con Arredondo (1981 *c*, pág. 373):

> ...se requiere de estudios exhaustivos para poder desarrollar planes alternativos que respondan más eficazmente a los retos planteados por los problemas sociales, la relación entre teoría-metodología y práctica educativa, y por la necesidad de aprovechar racionalmente los recursos asignados a la educación.

En la revisión de documentos hecha por Arredondo (1981 *a*) se observa una desproporción entre la teoría curricular y las metodologías, y se aprecia la necesidad de elaborar teorías sobre el currículo; por otra parte, Díaz-Barriga (1980) señala que en el estado actual de la teoría curricular, difícilmente puede encontrarse una metodología como tal, y que son las necesidades de las instituciones las que deben imponer una definición; además, considera de gran importancia puntualizar las limitaciones de la teoría curricular por asumir que a partir de sus omisiones se vinculan con un proyecto social; señala, asimismo, que la teoría curricular surge en el contexto de los planteamientos tecnológicos

como una concepción eficientista y pragmática del acto educativo, y ofrece una posibilidad a las prácticas didácticas; por último, considera que los modelos curriculares imponen requisitos formales a las instituciones, los cuales deben analizarse para que no se conviertan en encubridores ideológicos y provoquen el abandono de análisis politicoeconómicos.

A continuación, se describen algunas de las propuestas teoricometodológicas. Se podrá observar la dificultad de separar la teoría de la metodología, pues en el transcurso de su exposición metodológica los autores retoman elementos teóricos; además, muchos de ellos tienden a confunfir lo que es teoría curricular con la descripción de sus propuestas metodológicas (Johnson, 1977; Glazman y Figueroa 1981; Díaz-Barriga, 1981).

Orígenes y fundamentos de la teoría curricular

El análisis de la teoría curricular revela que ésta surgió en el contexto de la tecnología educativa, la cual se encuentra vinculada con los postulados de la psicología conductista, de la filosofía pragmática, de la sociología empresarial y de la productividad (Díaz-Barriga, 1981); la tecnología educativa se ha constituido en dos líneas de acción: la planeación educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Glazman y Figueroa, 1981).

Glazman y Figueroa (*op. cit.*), en una revisión de aproximadamente 250 documentos sobre el tema de currículo, que abarcan de 1971 a 1981, conciben los puntos teóricos que lo fundamentan, y lo consideran como el reflejo de una totalidad educativa y una síntesis instrumental; estos puntos teóricos se agrupan en cinco categorías:

1. Currículo e ideología. Los supuestos bajo los que se conforma y analiza el currículo son de carácter sociopolítico. Los autores describen dos formas en las que se puede interpretar al currículo frente a la realidad social:

a) Como un sistema que dentro de la sociedad se adapta a las variables; se respalda en la teoría de sistemas.
b) Como una situación de transformación histórica.

Las características de los documentos que se encuentran dentro de esta categoría de análisis, se pueden clasificar en:

a) Los que dan apoyo al sistema educativo, y cuyos datos no se interpretan a la luz de un compromiso adquirido por el centro educativo.
b) Los que insisten en sus pretensiones transformadoras de la

educación, sujetos a una formulación normativa de carácter general.

c) Los que analizan el carácter transformador de la educación y se enfrentan a aspectos sociopolíticos y educativos que participan efectivamente en la construcción de nuevos caminos para el diseño curricular.

En este último marco, De Ibarrola (1978 *a*) propone el análisis del contexto socioeconómico como un paso necesario para la formulación de planes de estudio; señala que, actualmente, éstos han favorecido a los grupos privilegiados, y propone que el diseño de los planes de estudio se realice a partir de un compromiso real de la institución con las necesidades de las mayorías; hace hincapié en la práctica social emergente, la síntesis de investigación y docencia, la formación de profesores a partir de los fines señalados y la participación estudiantil.

2. Práctica profesional. La práctica profesional constituye la segunda categoría del análisis presentada por Glazman y Figueroa (*op. cit.*), y es utilizada para describir algunos de los fundamentos del currículo.

Por práctica profesional se entiende la especificación de las actividades propias de cada carrera, o la conjunción de las tareas de un solo campo de acción, considerando los requerimientos sociales (Villarreal, 1980). Muchas de las metodologías propuestas han tomado como punto central a la práctica profesional, la cual puede tener dos dimensiones fundamentales en la enseñanza superior: una se refiere al tipo de actividad propia de la profesión y se deriva de la disciplina, y la otra al nivel de comportamiento que alcanza el alumno universitario.

Entre las características más sobresalientes del concepto de práctica profesional, se encuentran:

a) Sintetiza las tareas de un campo de trabajo.
b) Abarca las tareas de requerimiento social.
c) Mantiene una íntima congruencia entre profesión y problemática social.
d) Se evalúa en función de la problemática social.
e) Requiere establecer, para su definición, relaciones históricas con el desarrollo científico y tecnológico.
f) Se constituye a partir de indicadores tales como, políticas presidenciales, eventos mundiales, avances científicos e industrialización, desarrollo y masificación de servicios, instituciones públicas y movimientos políticolaborales.
g) Debe contemplar áreas de conocimientos y objetivos particulares.
h) Debe apoyarse en procesos técnicos.
i) Debe tener un espacio social para cada práctica.

j) Debe considerar el número de personas que afecta la actividad.

Con respecto a la ubicación de la práctica profesional en la problemática social, autores como Ribes y Fernández (1979) señalan que ésta debería estudiarse como una problemática potencial, pues actualmente la práctica profesional responde a los intereses de la clase dominante y, al ajustarse a las relaciones de venta de la fuerza de trabajo, se reduce al valor de uso que la mercancía pueda tener.

3. **Interdisciplinariedad.** Ésta es la tercera categoría utilizada como fundamento teórico, a partir del cual se han desarrollado metodologías curriculares.

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

4. **El docente.** La forma en que el docente se ha integrado en el desarrollo curricular ha sido como autoridad y único poseedor del conocimiento, además de que se le han adjudicado un ejercicio mecánico y un desligamiento de su entorno laboral y social. Las nuevas propuestas para los cambios curriculares tratan de delimitar su función en el sistema socioeconómico y la educación escolar; a partir de esto, los autores deberán plantear opciones para la formación del docente universitario.

5. **El estudiante.** Ésta es la última categoría que citan Glazman y Figueroa (*op. cit.*) para la fundamentación del currículo.

Se ha considerado al estudiante desde dos enfoques principales: por un lado, se analizan sus características con fines de orientación vocacional o ubicación profesional y, por el otro, se le considera como un elemento activo y responsable de su proceso educativo.

Como se observa, actualmente no es posible realizar el estudio de una teoría curricular completa que haya integrado aportaciones de diferentes campos. Los supuestos teóricos que respaldan a las metodologías del diseño curricular difieren entre ellas, pues cada una hace hincapié en aspectos que no son importantes o son tratados de modo diferente por las otras; sin embargo, podemos observar que los supuestos teóricos fueron construidos con base en teorías psicológicas del aprendizaje y la personalidad, y teorías sociales y educativas. Son pocas las metodologías que se guían por una sola concepción teórica pues la mayoría integra aspectos psicológicos, sociales y educativos.

Esbozo de las propuestas curriculares

La mayoría de las propuestas presentan modelos entendidos como planteamientos teoricometodológicos a los cuales ubican en un marco de referencia más o menos preciso, a la vez que asumen una concepción determinada y proponen algunos lineamientos para el desarrollo curricular (Glazman y Figueroa, *op. cit.*, pág. 383).

Ante la dificultad de encontrar un principio que integre las propuestas metodológicas, se resumirán algunas de ellas con el fin de formar una idea general de la situación actual de esta área.

Propuesta curricular de Tyler (1979, págs. 7-8). Uno de los primeros modelos que tuvo cierta influencia en México, fue el de Ralph Tyler, quien afirma que para elaborar el currículo es necesario responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Con respecto a la primera interrogante, Tyler considera que las metas y los objetivos educativos son imprescindibles y se deben transformar en criterios para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes. Tyler señala, además, la falta de una filosofía de la educación que guíe la formulación de los juicios derivados de los objetivos.

Los criterios de seleción de los objetivos pueden variar desde las necesidades psicológicas de los individuos hasta los problemas de la vida actual; sin embargo, ninguna fuente de información considerada aisladamente, puede ser una base de decisiones sensatas. Entre las posibles fuentes de información, Tyler señala:

1. El estudio de los propios educandos.
2. El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela.
3. Las consideraciones filosóficas.
4. La función de la psicología del aprendizaje.
5. Los especialistas en distintas asignaturas.

Del total de objetivos que se pueden formular, deberán aplicarse algunos filtros, tales como seleccionar a aquellos que cumplan con las funciones más amplias; tomar en cuenta los valores materiales y el cumplimiento de las condiciones intrínsecas del aprendizaje.

Posteriormente, se determinan los objetivos para seleccionar y orientar las actividades del aprendizaje; esto se realiza de acuerdo con el tipo de conducta que se pretende inculcar al estudiante y el contexto en el cual se desarrollará esa conducta. Una vez determinados los objetivos, se seleccionarán las actividades que permitan, con mayor probabilidad, alcanzar los fines del aprendizaje. La expresión *experiencias de aprendizaje* se refiere a la interacción que hay entre el estudiante y las condiciones del medio en que se desarrolla.

Los principios generales para seleccionar las actividades del aprendizaje son:

a) Que la experiencia permita al estudiante practicar el tipo de conducta que aparece indicada en el objetivo.
b) Que obtenga satisfacción al practicar la conducta.
c) Que la conducta propuesta se encuentre dentro de las posibilidades del alumno.
d) Que permita alcanzar los objetivos.
e) Que contribuyan a la concreción de más de un objetivo de aprendizaje.

Después de seleccionar las experiencias del aprendizaje, éstas deberán organizarse de manera efectiva. Los criterios principales para su organización son: continuidad, secuencia e integración. Los principios organizadores pueden ser asignaturas, temas amplios o combinaciones entre ellos; estos principios se aplican en un nivel alto, y se consideran otros para niveles intermedios y bajos. Después de haber organizado las experiencias del aprendizaje y seleccionado los principios de organización, se realiza la planeación.

Por último, se debe contemplar la evaluación de las actividades del aprendizaje para determinar si se alcanzan los objetivos pretendidos y precisar los aciertos y los errores del plan; al realizar la evaluación se deberá juzgar la conducta del alumno durante todo el proceso. Por medio de la evaluación se deberán obtener explicaciones o hipótesis posibles de los aciertos y los errores mismos que deben verificarse a la luz de nuevos datos.

Propuesta curricular de Johnson (1977). Johnson, presentó un modelo para la elaboración del currículo, del cual describiremos a continuación sólo los aspectos generales.

1. El currículo se concibe como una serie de resultados del aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas áreas de contenido –por ejemplo, conocimientos técnicos y valores.
2. El proceso de selección de los resultados que se esperan del aprendizaje es determinante para formular un currículo; debe realizarse con una previa delimitación de criterios. Las

fuentes por seleccionar se encuentran en la cultura disponible, la cual puede ser disciplinaria o no disciplinaria.
3. Todo currículo debe tener una estructura que revele el orden necesario para la enseñanza, y que refleje las relaciones taxonómicas de sus elementos.
4. La función del currículo es guiar la enseñanza, entendida como una interacción entre el agente de enseñanza y los estudiantes, quienes deben realizar actividades con un contenido cultural.
5. En todo currículo debe haber una fase de evaluación que incluya los puntos señalados anteriormente, y permita encontrar los errores estructurales y las omisiones de la selección de contenidos.
6. La enseñanza se deriva del currículo; su efectividad está representada en las metas que en él se proponen. En un mismo currículo, es posible hacer comparaciones entre los planes de enseñanza y los profesionales que emplean un mismo plan.

Propuesta curricular de Villarreal (1980). Villarreal diseñó un proyecto para la elaboración de nuevos planes y programas de estudio de la Facultad de Química de la UNAM, al que denominó Planeación académica integral.

Este autor considera que su proyecto puede ser útil en el diseño de planes y programas de estudio para las carreras que se imparten en el nivel superior, y que se hallan en estrecha relación con el sistema productivo del país. Dicho proyecto incluye una serie de modelos que consideran la función de las universidades autónomas en el contexto socioeconómico –regional o nacional– en que se encuentran, y en la nómina de los egresados, con sus posibilidades, en el país. Como metodología, el proyecto contempla, en el curso de una red secuencial, desde la implantación de un modelo material de captación de necesidades y demandas del país en materia educativa, hasta la integración de los planes de estudio, con base en un modelo de distribución curricular que pretende ofrecer opciones en los niveles de formación profesional.

Los pasos que siguió el autor (*op. cit.*, pág. 11) para diseñar el modelo, se resumen a continuación:

1. Definir el problema, es decir, el sistema formal que se va a diseñar.
2. Asumir un marco teórico.
3. Definir la estructura del sistema, con base en la teoría asumida.

Para Villarreal, el problema consiste en seleccionar y elaborar contenidos académicos y metodologías educativas tomando como

real criterio de referencia las necesidades planteadas por la comunidad de que se trate.

El sistema que se diseñará es el plan de estudios, por el que se entienden las disposiciones sistemáticas y coherentes de contenidos académicos y metodologías educativas.

El marco teórico es el de la planeación académica integral, visto como un modelo y una metodología, y se centra en el binomio causal necesidades del país-carreras necesarias por periodos definidos, los cuales son analizados sincrónica y diacrónicamente en relación con un esquema actual.

Para estructurar el sistema, primero se establecen la red secuencial y los modelos. El núcleo del modelo para la obtención de planes y programas de acuerdo con el modelo establecido, lo constituyen las siguientes etapas (*Ibid.*, págs. 12-13) (se omitieron aquellos elementos que son propios de la química):

1. Diseño de la red secuencial y los modelos particulares.
2. Elaboración de las matrices de investigación de las necesidades del país.
3. Definición del perfil de las carreras seleccionadas, a partir de los requerimientos curriculares concretos.
4. Determinación de los requerimientos curriculares de apoyo.
5. Distribución de los contenidos académicos en áreas de asignatura y cursos.
6. Definición de los objetivos académicos por asignaturas y cursos.
7. Diseño de proyectos pedagógicos para las asignaturas y los cursos.
8. Diseño de los programas de las asignaturas y los cursos.
9. Distribución de áreas académicas, asignaturas y cursos dentro de los planes de estudio.

La red secuencial es una de las partes medulares de la estructura del sistema, y se define (*Ibid.*, pág. 13) como:

> ...el conjunto de actividades, grupos de participación, submodelos de trabajo y eventos que, con base en un determinado orden racional, constituye la meta a seguir en el diseño de planes y programas de estudio.

De acuerdo con lo anterior, las actividades que desempeñará el equipo de diseño son:

1. Investigación de las necesidades del país en materia de educación y en el ámbito de la profesión.
2. Definición de las carreras necesarias en el ámbito de la profesión.
3. Definición de perfiles.

4. Definición de áreas académicas y asignaturas.
5. Definición de objetivos académicos.
6. Integración de planes de estudio.

Las características más sobresalientes del proyecto son:

- La elaboración de matrices que recogen información, tanto de necesidades sociales como profesionales y académicas.
- La determinación de las carreras necesarias en el ámbito específico de la profesión, y la selección de las que habrán de impartirse.
- La estructuración de los programas de las asignaturas, de los cursos a impartir, de los requerimientos curriculares y de la definición del perfil deseado para el egresado universitario.

Para el diseño y la aplicación de su proyecto, Villarreal asume el método de análisis global de sistema, en este caso el método dialéctico estructural (*Ibid*., pág. 30), al que define como un método cualitativo, cuyo propósito es

> ...dar a conocer, en un primer nivel, los elementos generadores como resultado de la detención de opuestos internos propios de los parámetros que determinan al sistema. En un segundo nivel, plantear opciones que relacionan los opuestos internos del sistema en cuestión.

Para operar con este método, se definen los siguientes parámetros categóricos del sistema:

a) Responsabilidad social.
b) Responsabilidad personal.
c) Responsabilidad académica.

Al realizar el diseño curricular, las entradas consisten en las necesidades sociales, personales y académicas; y la salida, en el plan de estudio. Según Villarreal, los parámetros se establecen por medio de la detección de las contradicciones u oposiciones internas del sistema dinámico.

En el ámbito de la responsabilidad social (*Ibid*., pág. 32), la autonomía se establece entre:

> ...A_1) necesidades transferibles a términos curriculares derivados del sentido en que se desarrolla actualmente un país y A_2) los requerimientos planteados por el sentido en que según la institución educatva debiera desarrollarse...

En el ámbito de la responsabilidad personal (*Ibid*., pág. 33), la oposición se establece entre:

> B_1) algunos conocimientos adquiridos por los alumnos para su preparación profesional y B_2) las necesidades se derivan de la protección de sus intereses individuales o sociales, lo que por todos conceptos resulta legítimo...

En el terreno de lo académico (*Ibid.*, pág. 34), hay una oposición entre:

> ...C_1) una preparación particularmente orientada hacia los últimos avances de la especialidad y C_2) las posibilidades y conveniencia de aplicación en nuestros países...

De acuerdo con Villarreal, para asumir la responsabilidad del diseño de planes de estudio, es necesario definir las características de la relación entre UNAM y el Estado, y atender, además, los factores de la profesión universitaria y de la profesión en la práctica, definidas por su área de actividad, por la influencia de la profesión, y por la calidad de la relación que se establece entre el nivel académico del profesionista y el grado en que el ejercicio de la profesión responde a las necesidades que lo generaron.

Con respecto al diseño de programas académicos específicos basados en los objetivos, deberán delimitarse con base en la práctica profesional, la cual opera en un marco social, e implica la realización de acciones específicas que, a su vez requieren de un apoyo; es decir, requieren tanto de una preparación académica que asegure su eficiencia, como de un nivel de conciencia que asegure la optimización en las decisiones y el sentido adecuado de la práctica de tales acciones.

Asimismo, en este diseño de programas, debe advertirse que la preparación académica para la práctica profesional depende de las habilidades cognoscitivas y del nivel de conciencia que requieren las acciones, y que se expresan en las actitudes. Por tanto, los objetivos tienen que plantearse en términos de recursos y/u opciones. En este proyecto, dichos objetivos se determinan con el acopio de recursos tales como conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren durante el proceso docente.

Dado que los objetivos son parte integral del método, requieren también de una "dialectización" que se constituye con referencia a los parámetros de responsabilidad social, profesional y académica.

Para distinguir los objetivos académicos programáticos de los potenciales, se pueden emplear condicionantes internos (*Ibid.*, pág. 53) tales como: "...*a*) importancia programática relativa; *b*) tiempo requerido para la consecución docente del objetivo; y *c*) recursos didácticos necesarios para conseguir el objetivo en cuestión".

Propuesta para el diseño de planes de estudio de Glazman y De Ibarrola (1978). Esta propuesta está dirigida al diseño de planes

de estudio; sin embargo, comparte muchos de los elementos del diseño curricular en el sentido general.

El modelo que proponen las autoras se puede dividir en cuatro etapas:

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionalización de los objetivos generales. Incluye dos subetapas:

   a) Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos; éstos constituyen el nivel último del plan de estudios.
   b) Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituirán los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.

3. Estructuración de los objetivos intermedios. Incluye las siguientes subetapas.

   a) Jerarquización de los objetivos intermedios.
   b) Ordenamiento de los objetivos intermedios.
   c) Determinación de metas de capacitación gradual.

4. Evaluación del plan de estudios. Incluye las siguientes subetapas:

   a) Evaluación del plan vigente.
   b) Evaluación del proceso de diseño.
   c) Evaluación del nuevo plan

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

En la elaboración de planes de estudio, es posible distinguir entre los resultados que se persiguen y la organización de recursos, procedimientos y formas administrativas para lograrlas.

La selección y determinación de los resultados por alcanzar depende de condiciones externas a la institución educativa, condiciones tales como "el profesional, el alcance de las disciplinas, la práctica profesional, las necesidades sociales, la legislación educativa, los principios del aprendizaje, etcétera" (*Ibid.*, págs. 14-15).

La organización de recursos, procedimientos y formas administrativas "dependen de circunstancias propias de la institución educativa; principalmente, del número de alumnos a los que atiende a un mismo tiempo, su legislación y organización internas y los recursos de que dispone" (*loc. cit.*).

Por último, la utilización de los objetivos del aprendizaje en tres niveles, –general, intermedio y específico– desprende ventajas que permiten:

1. Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno desde el momento mismo de la concepción del plan.
2. Planear, organizar y ordenar no sólo los contenidos de la enseñanza, sino también los comportamientos que deberán alcanzar los estudiantes.
3. Eliminar la definición a priori de las materias, áreas o módulos como formas de organización del plan de estudios, y facilitar un análisis de todos los contenidos y comportamientos incluidos en dicho plan.
4. Facilitar la comunicación entre los participantes en el proceso educativo.
5. Constituir una base objetiva en la selección de recursos, métodos, medios y experiencias necesarios para facilitar y encauzar el aprendizaje.
6. Realizar una evaluación objetiva del aprendizaje de los alumnos y del propio plan de estudios.

Glazman y De Ibarrola (1983) hacen una severa crítica a la propuesta anterior, dada la imposibilidad de aprehender una realidad social y educativa por los medios comúnmente propuestos al control administrativo, más que al académico, que se ejerce por medio de los objetivos, de la evaluación –como un recurso que permitiría salvaguardar la forma inicial de la estructura del método– y por la prioridad que se otorga a la representación y no a la participación.

Propuesta curricular de Arnaz (1981 *a*). Este autor propone una metodología de desarrollo curricular que incluye las siguientes etapas sucesivas:

1. Elaboración del currículo, que a su vez consta de las siguientes fases:
   - *a*) Formulación de los objetivos curriculares: tomando como criterios esenciales la delimitación de las necesidades, las características del alumno al ingresar, la elaboración de un perfil del egresado y la delimitación de objetivos curriculares.
   - *b*) Elaboración del plan de estudios: por medio de la selección de los contenidos, la derivación de objetivos par-

ticulares de los objetivos curriculares y la estructura del plan de estudios de acuerdo con los cursos.

c) Diseño del sistema de evaluación: para ello es menester definir las políticas del sistema de evaluación, determinar los procedimientos óptimos para efectuarla y caracterizar los instrumentos de evaluación necesarios.

d) Elaboración de las cartas descriptivas para cada curso: éstos deberán contar con la elaboración de los propósitos generales, de los objetivos terminales, de la especificación del contenido, del diseño de experiencias de aprendizaje y de la definición de los criterios y medios para la evaluación.

2. Instrumentación de la aplicación del currículo, lo que implica:

   a) Entrenamiento de profesores.
   b) Elaboración de las formas de evaluación pertinentes.
   c) Selección y evaluación de los recursos didácticos.
   d) Ajustes del sistema administrativo y adaptación de las instalaciones físicas que hay o la adquisición de las necesarias.

3. Aplicación del currículo.
4. Evaluación del currículo. Implica la evaluación de los siguientes elementos: el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos curriculares.

Propuesta curricular de Acuña, Vega, Lagarde y Angulo (1979). Estos autores proponen un modelo de desarrollo curricular que abarca las siguientes etapas:

1. Análisis y estudio de una realidad tanto educativa como social: este estudio debe comprender cuestiones tales como aportaciones científicotecnológicas de la comunidad, aspectos socioeconómicos y culturales, planes de estudio vigentes y análisis de instituciones e individuos.
2. Diagnóstico y pronóstico de la situación social, de manera específica, de las necesidades; para ello se toman en cuenta los resultados del estudio de la etapa anterior.
3. Determinadas las necesidades, se plantea como posibilidad de solución una propuesta curricular que abarca tres aspectos esenciales: selección y determinación de un marco teórico, diseño de programas y planes de estudio, y elaboración de recursos didácticos.
4. Evaluación tanto interna como externa de la propuesta curricular.

Los mismos autores elaboraron un modelo para el manejo del proceso administrativo.

Proyecto curricular de la Escuela de Psicología de la ENEP-Iztacala. Entre las metodologías aplicadas en los últimos años en la enseñanza superior, destacan las de algunas escuelas y facultades de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); de todas, una de las que mayor difusión ha tendio es la de la Escuela de Psicología de la ENEP-Iztacala. El contenido de este proyecto descrito por Ribes y Fernández (1980), contempla los siguientes aspectos:

1. Necesidad de cambio del plan actual.
2. Descripción del plan de estudios vigente.
3. Estrategia general para la definición de objetivos profesionales.
4. Especificación de las actividades profesionales del psicólogo.
5. Características académicas del modelo propuesto.
6. Análisis de costos.
7. Descripción del proyecto.
8. Perspectiva de la psicología como ciencia y profesión.
9. Determinación de necesidades.
10. Currículos y objetivos profesionales.
11. Organización y objetivos curriculares.
12. Nuevo plan de estudios de la carrera.

La determinación de los objetivos profesionales de este proyecto curricular se hizo con base en la problemática potencial que la comunidad plantea al psicólogo, independientemente de la demanda momentánea. Con el fin de determinar las categorías genéricas de la actividad profesional del psicólogo, se especificaron cuatro dimensiones básicas para el análisis de la actividad profesional:

1. Los objetivos de la actividad.
2. Las áreas generales de la actividad.
3. Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve dicha actividad.
4. El número de personas que afecta la actividad.

Estas dimensiones se desglosaron, a su vez, en los siguientes elementos:

a) Los objetivos de la actividad profesional del psicólogo se definieron en términos de las siguientes tareas: rehabilitación, desarrollo, detección, investigación y planeación, y prevención.

b) Las áreas contemplan los siguientes sectores: salud pública, producción y consumo, instrucción y ecología, y vivienda.
c) Las condiciones económicas en que se desenvuelve la actividad son: urbana desarrollada, urbana marginada, rural desarrollada y rural marginada.
d) Por último, las condiciones en las que se desenvuelve la actividad profesional son: individuos, grupos urbanos y grupos institucionales.

Con base en estas cuatro dimensiones, se construyeron matrices que delimitaron el marco de referencia para orientar el currículo y las condiciones de enseñanza. La característica del modelo de la Escuela de Psicología de la ENEP de Iztacala, está enfocado a un conjunto de métodos y procedimientos que facilitan el aprendizaje individualizado del estudiante. Los objetivos se agrupan en módulos y se contemplan simultáneamente tres sectores: la enseñanza teoricoexperimental, el servicio social continuo y la investigación sistemática aplicada.

Los autores de esta obra consideran que las características del modelo mencionado anteriormente se centran en:

1. Consolidar en su currículo la identidad científica y profesional del psicólogo.
2. Vincular el entrenamiento con la acción de la profesión.
3. Establecer el análisis propio del currículo como un factor constante para consolidar la adecuación del profesionista.

Proyecto curricular de la Escuela de Psicología de la ENEP-Zaragoza. Otra de las metodologías en que se ha aplicado la reestructuración curricular es la de la carrera de psicología de la ENEP-Zaragoza, la cual, de acuerdo con Arredondo (1979 *b*), comprende las siguientes fases:

1. Análisis previo. En este análisis se realiza una evaluación del currículo vigente que incluye: la evaluación del desarrollo de la psicología, la comparación entre el currículo vigente y diferentes propuestas institucionales, y el diseño de indicadores tentativos de la eficacia del sistema.
2. Detección de necesidades nacionales.
3. Perfil profesional del psicólogo, en el cual éste debe contestar a preguntas tales como: ¿dónde labora?, ¿qué hace?, y ¿cómo lo hace?
4. Mercado de trabajo.
5. Recursos institucionales, que comprende: presupuesto de operación, personal docente, instalaciones, materiales, programas vigentes y sistema academicoadministrativo.

6. Análisis de la población estudiantil, que contempla: perfil profesional del estudiante de la ENEP-Zaragoza, demanda estudiantil y deserción y proyecciones futuras.

Proyecto curricular UAM-Iztapalapa. Ésta es otra de las metodologías aplicadas en el nivel superior; en ella se emplea como modelo de creación de matrices de trabajo-aprendizaje de trama educacional múltiple. Una matriz se compone de: un problema como línea directriz que conduce el aprendizaje y varios segmentos: de introducción y orientación del aprendizaje y el trabajo, de guía de conducción del aprendizaje y el trabajo; de transformación de la ciencia en sus elementos; y de correlación entre la ciencia y sus elementos de aplicación.

Estas matrices se convierten en módulos, pero tienen su orientación en cursos-asignatura que al confrontarse con los problemas se convierten en tales módulos.

Para finalizar con esta sección, y antes de describir la metodología presentada en este texto, es importante resumir algunas de las observaciones críticas que señala Díaz-Barriga (1981) sobre las condiciones de las metodologías curriculares.

Diaz-Barriga considera que es muy difícil hablar de metodología de derivación curricular, pues la situación de la teoría es precaria, no obstante las necesidades prácticas de las instituciones de contar con ellas.

Señala, además, que lo que prevalece en las instituciones educativas son metodologías para el diseño de los planes de estudio, las cuales contemplan cinco fases: diagnóstico de necesidades, determinación del perfil y objetivos, estructura curricular, elaboración de programas y evaluación.

Con respecto al diagnóstico de necesidades, Díaz-Barriga cuestiona hasta qué punto dichas necesidades están ya impuestas por las características estructurales del país y, por tanto, al construir un plan de estudios, sólo se barniza la fachada, "de tal suerte que en una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se realiza a partir de los intereses de una de ellas, imponiendo sus valores como absolutos al resto de las otras" (*op. cit.*, pág. 28).

Al respecto, Glazman y De Ibarrola (1983), al hacer una crítica a su metodología inicial, afirman que proponerse la aprehensión de una realidad social y académica crea la falsa expectativa de que dicha realidad está dispuesta, y solamente debe ser aprehendida, empaquetada y etiquetada para realizar un análisis curricular.

Dado que ha prevalecido la especificación de objetivos conductuales en el currículo, Díaz-Barriga considera que las grandes metas de la educación han sido omitidas en los objetivos al restringirlos a conductas observables; de este modo, los objetivos de la educación quedan mermados, devastados y desconocidos; se opacan y suplantan aspectos como el contenido y su integración epis-

temológica, la organización academicoadministrativa y la vinculación entre universidad y sociedad. Asimismo, opina que los perfiles profesionales derivados de los objetivos dividen artificialmente la conducta humana en áreas. Afirma, además, que el perfil profesional debe estructurarse con base en la práctica profesional que implica un "conjunto" de estudios y requiere, entre otros aspectos, de su historicidad y de un análisis con una perspectiva no sólo educativa, sino, sobre todo, social.

En el mismo sentido, Glazman y De Ibarrola (1983, pág. 10) critican el uso de objetivos para lograr la operatividad del plan de estudios; afirman que "de hecho implica un control más administrativo que académico (...); más que un potencial para el mejor aprendizaje, los objetivos conforman uno de los mecanismos más poderosos de consolidación de un proyecto dominante".

Para Díaz-Barriga (*op. cit.*), la estructura de un plan de estudios puede estudiarse desde una triple dimensión:

1. Cómo es concebido el problema de la formación del conocimiento (dimensión epistemológica).
2. Orientaciones emanadas de las teorías del aprendizaje (dimensión psicológica).
3. Desde el vínculo de universidad y sociedad (dimensión social).

Con respecto a la implantación de programas institucionales, Díaz-Barriga considera que el docente no puede ser el ejecutor de una propuesta, aunque ésta sea presentada como científica y esté avalada por la tecnología educativa. Por último, al referirse a la evaluación curricular, considera que actualmente ésta consiste sólo en buenas declaraciones descriptivas que no operan en la realidad. Las aplicaciones actuales de evaluación curricular se circunscriben en el enfoque de sistemas y la psicología experimental; por tanto, es necesario que la evaluación se realice con base en la construcción de un marco teórico, con su respectiva derivación metodológica. La ausencia de teorías relegan la evaluación a aspectos eficientistas.

EL CURRÍCULO Y LOS PROBLEMAS SOCIALES Y EPISTEMOLÓGICOS

A partir de los planteamientos hechos en los apartados precedentes, y retomando las ideas de Díaz-Barriga (1981), debe destacarse la importancia que tienen en el proceso de diseño curricular en general, y en la organización de contenidos en particular, las siguientes dimensiones:

a) La manera como se concibe el problema del conocimiento (nivel espistemológico).
b) Los lineamientos que se desprenden de las teorías del aprendizaje (nivel psicológico).
c) La forma como se concibe el vínculo sistema educativo-sociedad, y, para el caso de la educación superior, universidad-sociedad.

Esto nos indica que en el proceso curricular no sólo intervienen las ciencias psicológicas y de la educación, sino también ciencias como la sociología y la teoría del conocimiento.

Con respecto a los niveles epistemológico y psicológico, debe conducirse la organización y estructuración curricular considerando como lineamientos rectores la forma en que los alumnos van adquiriendo, construyendo y transformando el conocimiento, de acuerdo con la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentran. Es de importancia para el diseñador curricular conocer los planteamientos de la epistemología genética piagetiana, como teoría de la construcción o génesis del conocimiento en el individuo. Particularmente, en el nivel de educación superior, debe adentrarse en el estudio de la denominada etapa de las operaciones formales, que caracteriza la forma de pensar propia del adolescente y del adulto joven, para que los planteamientos curriculares estén acordes con las capacidades y los potenciales de los alumnos de educación superior. En el nivel universitario, se espera que el estudiante manifieste capacidades tales como la abstracción, la formulación y comprobación de hipótesis, la contrastación y valoración de eventos o fenómenos complejos, la comprensión de proposiciones verbales abstractas, el manejo de símbolos, la producción de ideas originales, etc., que son rasgos propios del pensamiento formal (Inhelder y Piaget, 1972).

Ahora bien, el problema curricular epistemológico no sólo se refiere a los procesos genéticos de la producción en el alumno, sino también se relaciona con la naturaleza misma del conocimiento. Al respecto, Pérez Gómez (1981, pág. 34) plantea que son requisitos significativos en la selección y organización de los contenidos del currículo:

> Caracterizar el conocimiento en sus dimensiones semántica y sintáctica, como forma y como contenido; identificar la estructura sustantiva de las diferentes disciplinas en que el hombre ha ido organizando sus conocimientos sobre diversas parcelas de la realidad, y analizar las estrategias y procedimientos metodológicos que se utilizan para estrategias y contrastar las teorías.

Apoyando lo anterior, Landerman (1985) argumenta que no existe una continuidad entre el conocimiento que la ciencia produce y aquel que es interiorizado por el estudiante. Esta autora opina

que en todos los niveles de la construcción curricular existen filtros que operan en la selección, construcción y validación del conocimiento escolar. Estos filtros tienen que ver con las representaciones de lo real que poseen los individuos o grupos que participan en la práctica educativa institucionalizada, representaciones que se refieren a la sociedad, al individuo, a la práctica profesional, a la ciencia, etcétera.

Conjuntamente al análisis epistemológico de la teoría y la investigación psicológica, han surgido principios de aprendizaje y motivación en el aula que, aunados al estudio de rasgos de personalidad y socioculturales, hacen posible el diseño de un currículo apropiado a los requerimientos y las características de poblaciones específicas.

Al considerar la tercera dimensión, el vínculo escuela-sociedad, se ha opinado que las escuelas, lejos de representar medios de cambio, han reforzado los sistemas sociales vigentes y legitimado las distribuciones de poder y estatus, y no han respondido a las demandas económicas y tecnológicas de la sociedad. Es necesario conducir, por consiguiente, un análisis sociológico de los currículos para cuestionar precisamente sus implicaciones y su repercusión social. Es indispensable valorar, desde un marco social y no sólo técnico o pedagógico, aspectos como *quién* decide, *qué* y a *quién* se enseña, el *porqué* de la organización y jerarquía de las diversas áreas de conocimiento, el *cómo* de la admisión y promoción de los alumnos, etc., por citar sólo algunos puntos. Recientemente, se ha tratado de conformar una sociología del currículo que aborde y proponga lineamientos en relación con los problemas sociales que plantea el proceso curricular. En el currículo, de alguna manera, convergen los valores y sistemas de poder de la escuela y la sociedad, por lo que es también un "mecanismo clave de control social sobre los jóvenes, y sobre aquellos que lo señalan" (Eggleston, 1977, pág. 12).

De este modo, puede decirse que el proceso de toma de decisiones en las diferentes etapas del diseño curricular, se relaciona con el control social en aspectos como los siguientes:

1. Cómo se estructura el conocimiento, considerando las disciplinas especializadas.
2. Cuáles son los contenidos apropiados, en qué proporción deben enseñarse, en qué orden y con qué interrelaciones.
3. Cuál es la presentación apropiada del conocimiento, cómo debe enseñarse, con qué maestros, usando qué tipo de tecnología educativa.
4. Cuál es la disponibilidad del conocimiento curricular, a quién debe enseñarse, en qué etapa y en qué instituciones; en relación con su disponibilidad, si es obligatorio, si está abierto universalmente o se restringe a una élite.

5. Cómo se evaluará el conocimiento, cómo se juzgará su adquisición, por parte de quién y a quién se le permitirá demostrarlo.
6. Cuáles son los valores que el currículo debe sustentar.

Por otra parte, la realidad de la práctica educativa involucra mucho más de lo que está formalmente explícito en el currículo. De hecho, hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares "oficiales" y la práctica real y cotidiana en el salón de clases; por ello se plantea la existencia de un "currículo oculto" (Jackson, 1968, cit. por Eggleston, *op. cit.*) que nos enfrenta al problema de conciliar las necesidades y características de docentes y educandos con los contenidos y requerimientos curriculares normativos. Esta situación nos conduce a otra de las áreas polémicas en cuestiones de diseño curricular: la intervención del maestro y los alumnos en la toma de decisiones en las diversas etapas del diseño de los currículos. Tradicionalmente, sus funciones se han restringido a las de trasmisores y receptores, respectivamente, de los contenidos y métodos determinados por otros; sin embargo, recientemente han surgido propuestas que abogan por una participación activa y trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que se verán involucrados en él: docentes, alumnos, padres, comunidad, usuarios de los servicios del futuro egresado, etc.

En el Coloquio Internacional sobre Diseño Curricular celebrado en 1981, se discutió ampliamente la problemática social que conlleva el diseño curricular. Se propuso que, independientemente de la metodología utilizada, es necesario que toda decisión que se tome en relación con el currículo sea:

1. Verificable, en función de:

   a) El contexto socioeconómico.
   b) El avance del conocimiento y el ejercicio de la profesión.
   c) La institución que propicia el currículo.
   d) La condición real del estudiante.

2. Sistemática y organizada, como una consecuencia del proceso de manera que cada decisión repercuta en el currículo en su totalidad, en los métodos, los medios, los recursos y los demás ciclos del sistema escolar.
3. Continua, porque debe evaluarse el currículo permanente.
4. Participativa, porque se debe involucrar a todos los sectores comprometidos, en especial a maestros y alumnos.

En conclusión, los problemas del currículo no son sólo técnicos, sino también políticosociales; se requiere pasar del plano de lo formal al plano de lo real, reflexionar sobre el valor científico de los

planes, su vinculación con el desarrollo economicosocial del país y con los avances científicos y tecnológicos (Díaz-Barriga, *op. cit.*).

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA METODOLOGÍA BÁSICA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En las secciones anteriores se ha descrito el diseño curricular ubicado en la planeación universitaria, se señalaron la diversidad de concepciones sobre el currículo, los postulados teóricos y las propuestas teoricometodológicas.

En la presente sección describiremos una metodología de diseño curricular elaborada por Díaz B., F.; Lule, M.; Pacheco, D.; Rojas S. y Saad, E. Esta metodología es producto de una amplia revisión sobre diversos documentos referentes al currículo, y ha sido aplicada y probada en el diseño de un currículo en psicología educativa, en la creación de una especialidad en terapias sistémáticas, y en la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en psicología de la Universidad Anáhuac. Asimismo, ha sido adaptada para el diseño de un currículo destinado a adolescentes con deficiencia mental, y en la creación de otro, para el nivel de educación básica destinada a la formación de habilidades de pensamiento crítico. Esta metodología puede generalizarse a carreras de índole social y humanística a nivel de educación superior. Consta de cuatro etapas generales (véase fig. 1.5), subetapas de cada etapa general, actividades específicas de cada subetapa, y medios utilizados en cada etapa. Se incluyen productos que resultan de su aplicación.

Dada la extensión de los materiales, no es posible presentar los productos en el presente documento. En caso de que el lector se interese por algún material específico, puede dirigirse a las autoras, en el Departamento de Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la UNAM.

En esta metodología se intenta ser general y operativo, por lo que se señala la importancia de los elementos imprescindibles del diseño curricular, mismos que futuros diseñadores deben adaptar a sus propias condiciones, agregando o reestructurando las actividades necesarias, derivadas del marco teórico que asumen y de las condiciones específicas en las que desarrollen su trabajo.

Por otra parte, en dicha metodología, más que abordar todos los aspectos necesarios para el diseño curricular de una manera muy general, se puntualizan los aspectos que se consideran esenciales académicamente, en un nivel de especificidad que puede resultar útil para el diseñador curricular (por lo que no se incluirán aspectos administrativos ni de recursos).

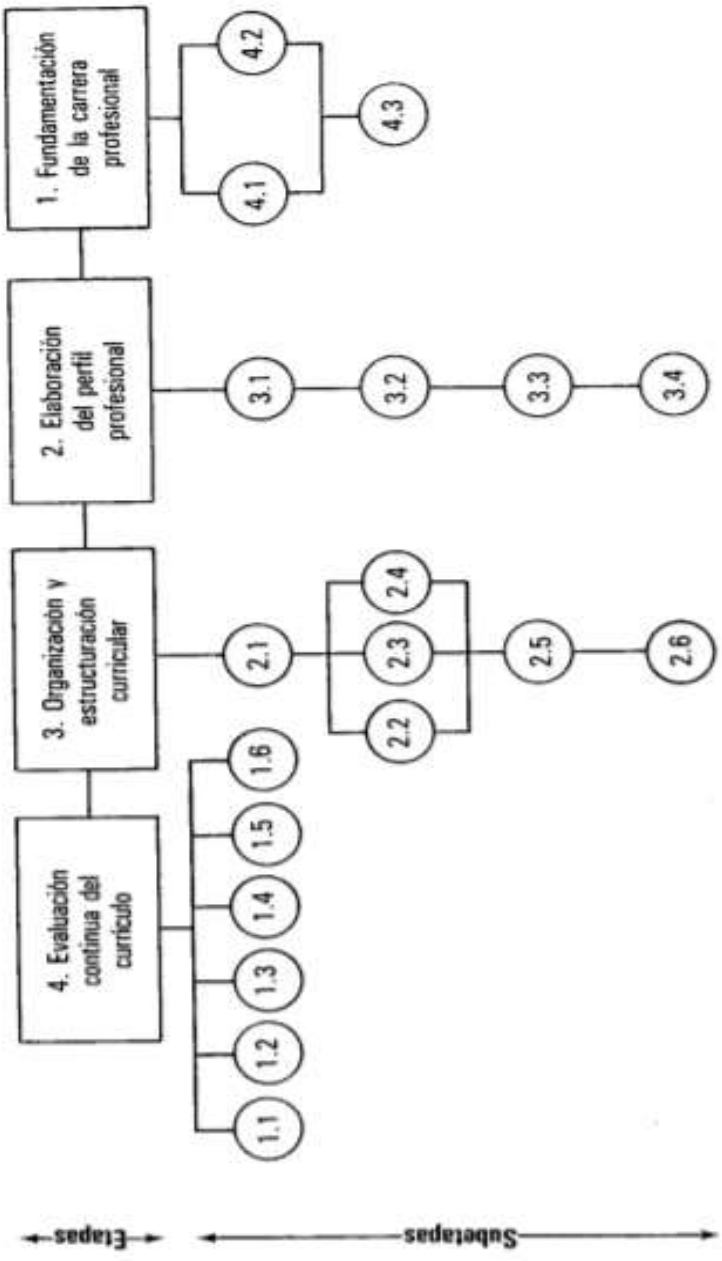


Figura 1.5. Etapas de la metodología de diseño curricular.

En el transcurso del texto se profundizará en la descripción de cada etapa con sus subetapas, actividades, medios y productos. Por el momento sólo describiremos de manera muy general cada etapa y subetapa, con la finalidad de ubicar de manera global la metodología.

Etapa 1. Fundamentación de la carrera profesional

Para que el diseñador cuente con bases sólidas que le permitan tomar decisiones primero es necesario establecer los fundamentos de la carrera que se va a diseñar.

La primera etapa de la metodología consiste en la fundamentación del proyecto curricular.

Es necesario establecer la fundamentación por medio de la investigación de las necesidades del ámbito en que laborará el profesionista a corto y largo plazo. La detección de estas necesidades también sitúa a la carrera en una realidad y en un contexto social.

Una vez detectadas las necesidades, se analiza si la disciplina es la adecuada para solucionarlas y si existe un mercado ocupacional mediato o inmediato para el profesional.

Con el fin de no duplicar esfuerzos, se investigan otras instituciones que ofrezcan preparación en dicha disciplina.

Ya que el proyecto de creación o reestructuración de una carrera compete a una institución educativa, deben analizarse los principios que la rigen, con el fin de adaptarse a ellos sin que se desvirtúen las habilidades que debe obtener el egresado para solucionar las necesidades sociales, que constituyen la base del proyecto curricular. Asimismo, deben considerarse, por medio de investigaciones y análisis, las características de la población estudiantil que ingresará a la carrera.

En la figura 1.6 se muestran los elementos que se consideran en la fundamentación curricular.

Etapa 2. Elaboración del perfil profesional

Después de establecer una sólida fundamentación de la carrera que se va a crear, es necesario fijar las metas que se quieren alcanzar en relación con el tipo de profesionista que se intenta formar. Esto se determina con base en la fundamentación establecida.

La segunda etapa de esta metodología consiste en la elaboración de un documento donde se contemplen las habilidades y conocimientos que poseerá el profesionista al egresar de la carrera. A este documento se le denomina perfil profesional.

Para construir el perfil profesional se debe realizar una investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles en la disciplina, los cuales serán la base de la carrera.

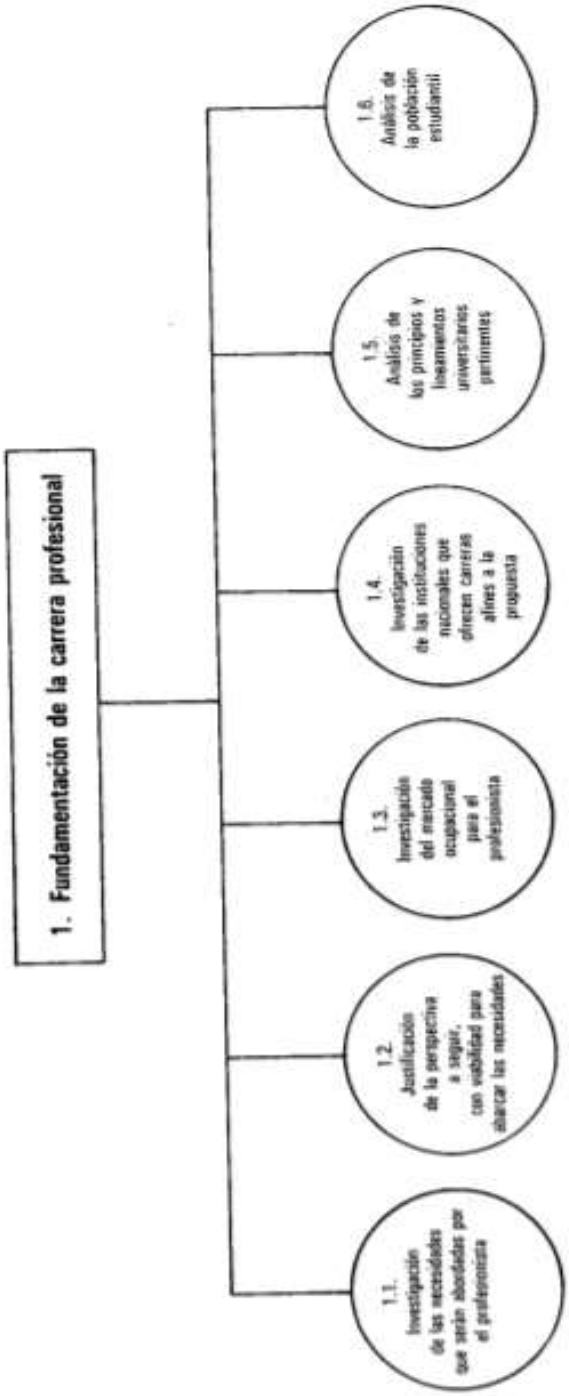


Figura 1.6. Etapa 1: Fundamentación de la carrera profesional.

Posteriormente, se determinan las áreas de trabajo en que laborará el profesional, con base en las necesidades sociales, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos con que cuenta la disciplina.

Para obtener las áreas de trabajo, se determinan y definen las tareas que desempeñará el profesional, así como las poblaciones en que ofrecerá sus servicios.

La conjunción de áreas, tareas y poblaciones, implica la delimitación del perfil profesional, el cual debe contener, enunciados en rubros, los conocimientos y habilidades terminales u objetivos que debe alcanzar el profesionista.

En la figura 1.7 se muestran estos elementos.

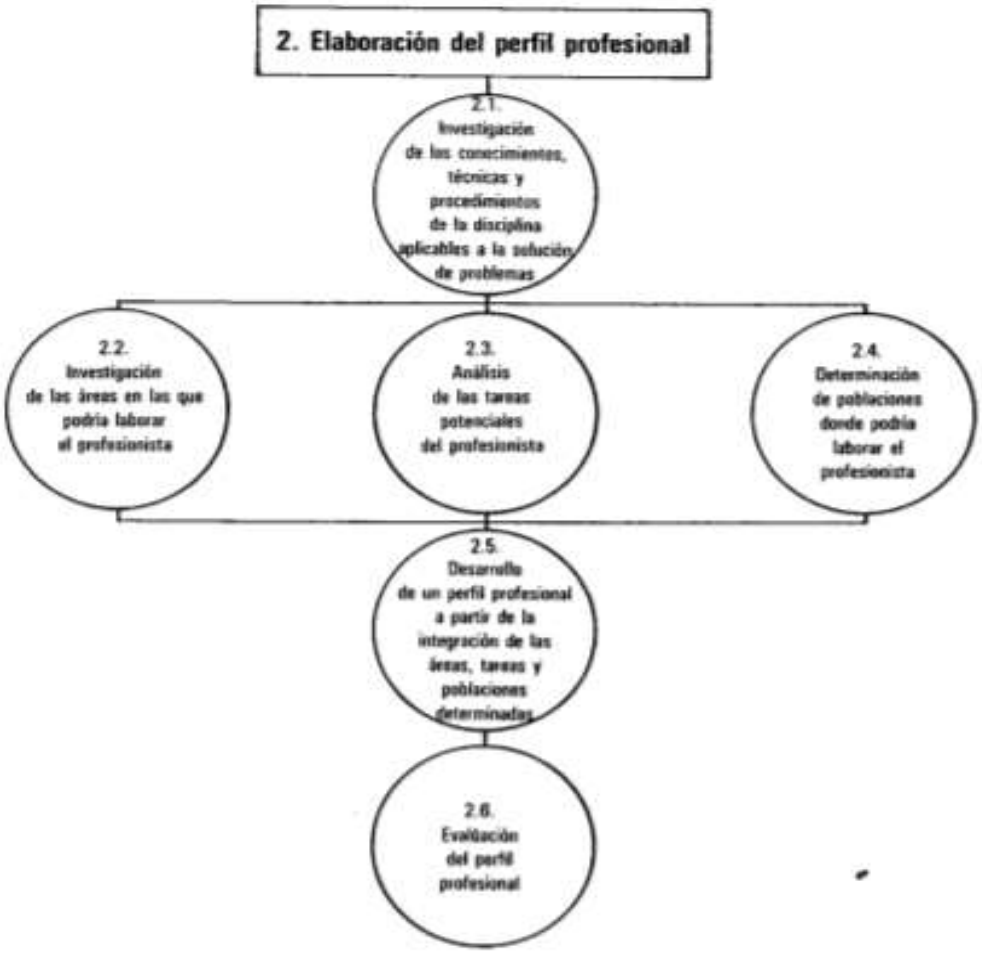


Figura 1.7. Etapa 2: Elaboración del perfil profesional.

Etapa 3. Organización y estructuración curricular

El perfil profesional establecido proporciona, a su vez, bases para decidir la estructura y los contenidos de la carrera que se diseñará.

La tercera etapa de la metodología está constituida por la organización y estructuración curricular.

Con base en los rubros (conocimiento y habilidades terminales) que contienen el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesionista para que se logren los objetivos derivados de los rubros. Estos conocimientos y habilidades específicos se organizan en áreas de conocimientos, temas y contenidos de la disciplina, con base en los criterios derivados de ella.

El siguiente paso consiste en estructurar y organizar estas áreas, temas y contenidos en diferentes alternativas curriculares, entre los que se encuentran el plan lineal o por asignatura, el plan modular y el plan mixto. El número y tipo de organizaciones curriculares depende, entre otros factores, de las características de la disciplina, de la disponibilidad de recursos y de los lineamientos de la institución educativa.

Por último, se selecciona la organización curricular más adecuada para los elementos contemplados.

En la figura 1.8 se esquematizan los elementos que integran esta etapa.

Etapa 4. Evaluación continua del currículo

La cuarta etapa de la metodología consiste en la evaluación continua del currículo.

El plan curricular no se considera estático, pues está basado en necesidades que pueden cambiar y en avances disciplinarios, lo cual hace necesario actualizar permanentemente el currículo de acuerdo con las necesidades imperantes y los adelantos de la disciplina.

Para lograrlo se debe contemplar la evaluación externa que se refiere a las repercusiones sociales que puede tener la labor del egresado, es decir, su capacidad de solucionar problemas y satisfacer las necesidades del ambiente social.

A su vez, la evaluación interna se refiere al logro académico de los objetivos enunciados en el perfil profesional. Ambos tipos de evaluación están en constante relación de interdependencia.

Los resultados de ambas evaluaciones conducirán a la elaboración de un programa de reestructuración curricular.

En la figura 1.9 se muestran los elementos de esta etapa.

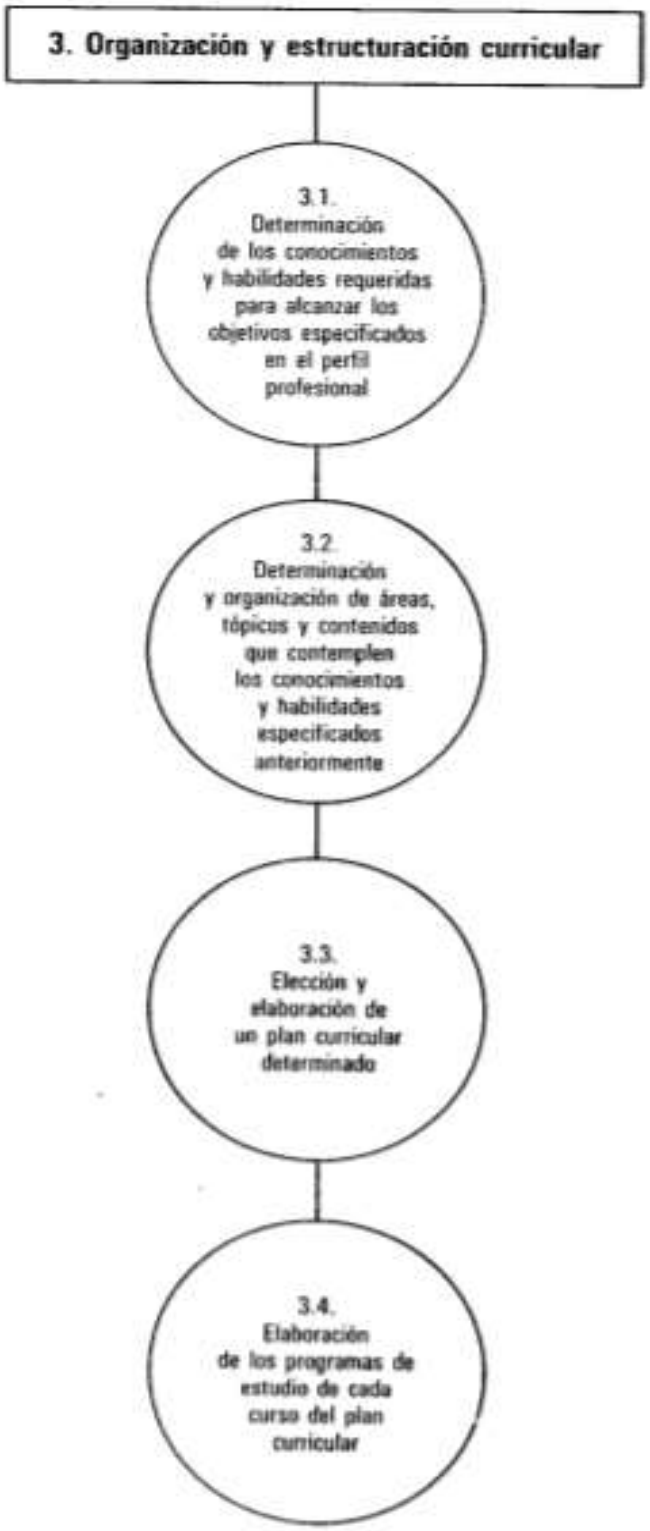


Figura 1.8. Etapa 3: Organización y estructuración curricular.

52

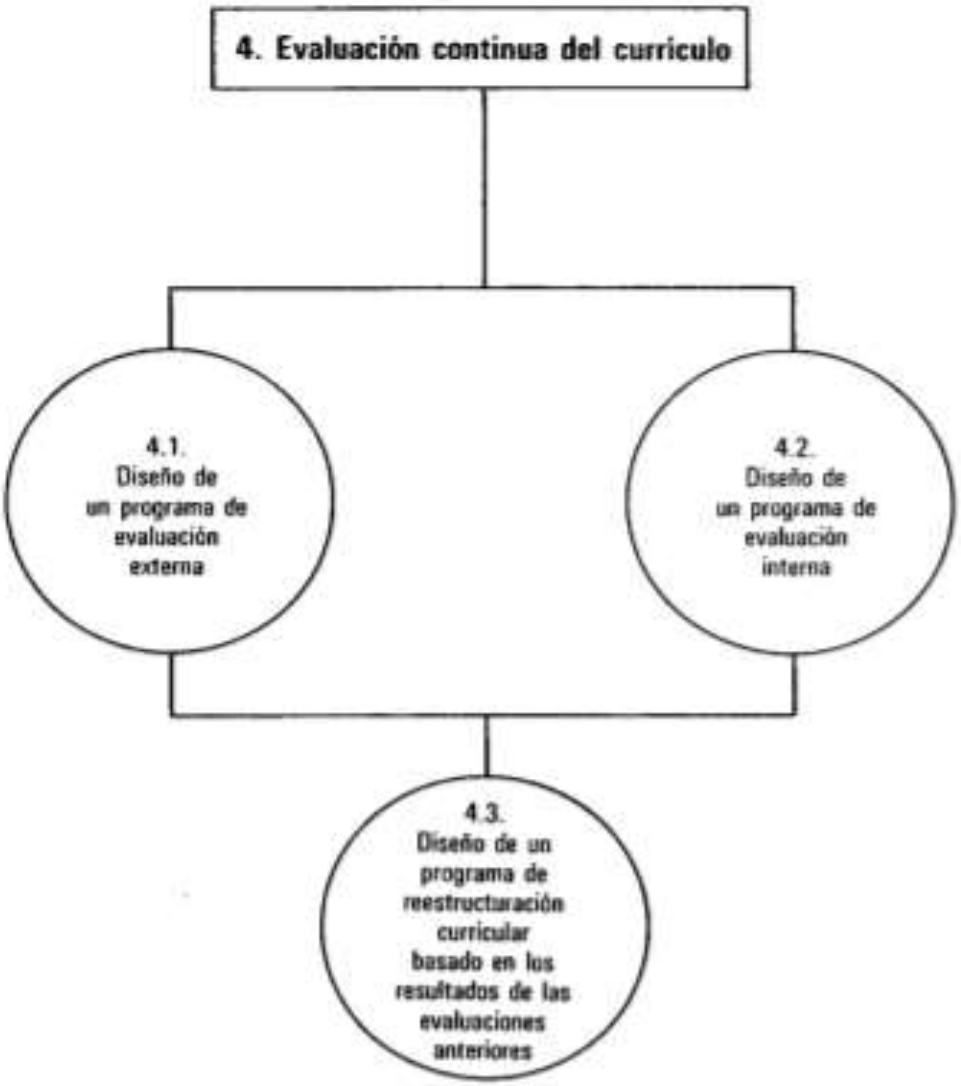
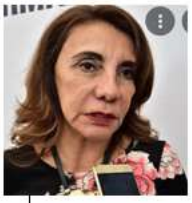


Figura 1.9. Etapa 4: Evaluación continua del currículo.

Díaz Barriga F. y col. (1990, reimp. 2007). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas. Pp. 17-52



IDEAS GUÍA

Elaboró: Lucía Reynosa

1

SÍNTESIS CURRICUM VITA FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

Nació en México, D.F., en 1955, Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología Educativa y Doctora en Pedagogía.
Es Profesora Titular "C" de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UNAM.
Áreas de investigación y docencia a nivel licenciatura y posgrado.

Algunos de sus reconocimientos:

- Medalla de Plata "Gabino Barreda", UNAM..
- Sistema Nacional de Investigadores, SNI Nivel III
- Medalla y reconocimiento "Sor Juana Inés de la Cruz", UNAM
- Premio Mexicano de Psicología
- Medalla Anáhuac en Educación
- Doctorado honoris causa por la Universidad de Cuatitlán Izcalli-Universidad de Salamanca

Entre sus principales cargos y experiencia profesional están: jefa del Área de Psicología Educativa y fefa de la División de Estudios Profesionales en la Facultad de Psicología, UNAM. integrante de diversas comisiones dictaminadoras; integrante del Consejo Asesor de la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia (CUAED) de la UNAM; Consultora e investigadora CONALEP, ILCE-OEA, Colegio de Bachilleres, Universidad La Salle, Universidad del Valle de México, Dirección General de Bachillerato de la SEP, Colegio de Ciencias y Humanidades, entre otros. Por invitación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se integró en 2007 al Equipo de Expertos Iberoamericanos en Educación y TIC.

Ha dirigido más de 100 tesis de licenciatura, maestría y doctorado y ha realizado estancias de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid con el Dr. Juan Delval (1990) y en la Universidad de Barcelona con el Dr. César Coll (1996 y 2005).

Ha impartido cursos de actualización, de maestría y diplomados en diversas universidades e instituciones educativas, tanto en la República Mexicana como en Brasil, Panamá, Guatemala, Venezuela, Chile y Bolivia.

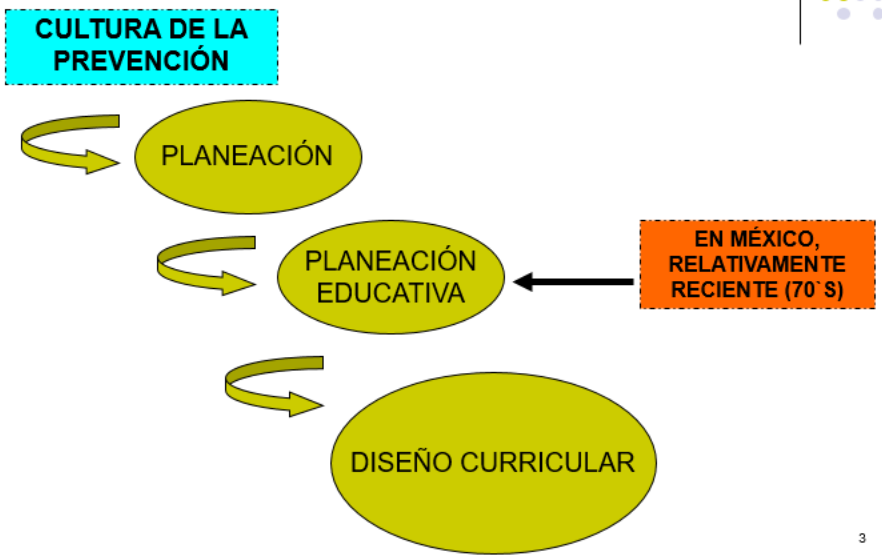
Ha participado como ponente y conferencista en más de 200 congresos y eventos académicos nacionales e internacionales y es autora y coautora de numerosos libros y artículos científicos.

Miembro del comité editorial de revistas especializadas como: Revista Mexicana de Investigación Educativa (Mex), Perspectiva Educacional (Chile), Infancia y Aprendizaje (España), Anuario de Psicología (España) y Sembrando Ideas (Chile).

2

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

LA PLANEACIÓN



3

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO*

PHENIX (1968): Tres componentes mínimos:

- Qué se estudia (contenido o materia de instrucción).
- Cómo se realiza el estudio y la enseñanza (método de enseñanza).
- Cuándo se presentan los diversos temas (el orden de instrucción).

TABA (1976):

" …una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas formas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados."

ARNAZ (1981):

"…es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, sí bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan".

4

**HAY TANTAS DEFINICIONES COMO AUTORES LO HAN ESTUDIADO*

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO (continúa)

ARREDONDO (1981):

"…el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (…) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos."

5

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO (continúa)

R. GLAZMAN Y M. DE IBARROLA (1978):

"Definen al plan de estudios, que para algunos autores es sinónimo de currículo, como la síntesis instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes."

6

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO (continúa)

- Beauchamp (1977): "Documento diseñado para la planeación instruccional".
- Glazman y Figueroa (1981), Díaz Barriga (1981), Acuña y col. (1979), conciben al currículo como un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

7

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

REFLEXIÓN Y CONCLUSIÓN DE LA AUTORA RESPECTO A LAS CONCEPCIONES DEL CURRÍCULO:

- "Las diversidad de definiciones y los aspectos en que se hace hincapié, varían de uno a otro autor, lo que ha provocado el uso indiscriminado de términos al currículo. (…).
- "El punto de vista que se sostiene en esta obra coincide con las definiciones que consideran al currículo como una conclusión deducida de un proceso de adaptación al cambio social y al sistema educativo. Concordamos con Arredondo…" (p. 19)

8

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

LA CONCEPCIÓN DE LA AUTORA SOBRE EL CURRÍCULO:

"…se considera que aspectos tales como el diseño de programas específicos de estudio, la organización de experiencias de aprendizaje y el diseño de contenidos de enseñanza-aprendizaje, si bien son elementos constitutivos del currículo, de ninguna manera representan el único objeto o el aspecto central de su estudio (…). El currículo no debe ser analizado sólo internamente, en sus aspectos educativos, tampoco únicamente a la luz de teorías psicológicas del aprendizaje; al contrario, el currículo debe ser estudiado en toda su complejidad y deben analizarse tanto sus facetas internas como su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances" (pág. 20).

9

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

DISEÑO CURRICULAR

No hay una teoría ni una metodología curricular como tal, que soporte el Diseño Curricular. La mayoría de los enfoques y modelos integran aspectos piscológicos, sociales y educativos de diversas posturas teórico-metodológicas.

DISEÑO → PROCESO

CURRÍCULO → RESULTADO DEL PROCESO

10

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

CONCEPCIONES DEL DISEÑO CURRICULAR

1) R. TYLER (1979): 4 INTERROGANTES:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esos fines?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

11

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

2) V. ARREDONDO (1981): DESARROLLO CURRICULAR

1. **ANÁLISIS PREVIO:**
   Características, condiciones y necesidades del contexto social, político, económico y educativo, así como de los recursos (tanto requeridos como disponibles).
2. **DISEÑO CURRICULAR:**
   Con base en el punto 1, se especifican los fines y objetivos educacionales, se diseñan los medios y se asignan los recursos, con la idea de lograr dichos fines.
3. **APLICACIÓN CURRICULAR:**
   Se ponen en práctica los procedimientos diseñados.
4. **EVALUACIÓN CURRICULAR:**
   Se evalúa la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos, de acuerdo con las características y necesidades del contexto, del educando y de los recursos; así como la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.

12

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

3) ACUÑA Y COL. (1979):

- Estudio de la realidad social y educativa
- Establecimiento de un diagnóstico y pronóstico con respecto a necesidades sociales
- Elaboración de la propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades advertidas
- Evaluación interna y externa de la propuesta

13

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

4) GLAZMAN Y M. DE IBARROLA (1978): (Para planes de estudio):

1. Determinación de objetivos generales del Plan de Estudios.
2. Operacionalización de los objetivos.
   a) Desglose
   b) Agrupación
3. Estructuración de los objetivos intermedios.
4. Evaluación del Plan de Estudios.

14

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

5) FRIDA DÍAZ BARRIGA (1990):

1. Fundamentación de la carrera profesional.
2. Elaboración del perfil profesional.
3. Organización y estructuración curricular.
4. Evaluación continua del currículo (o evaluación curricular)

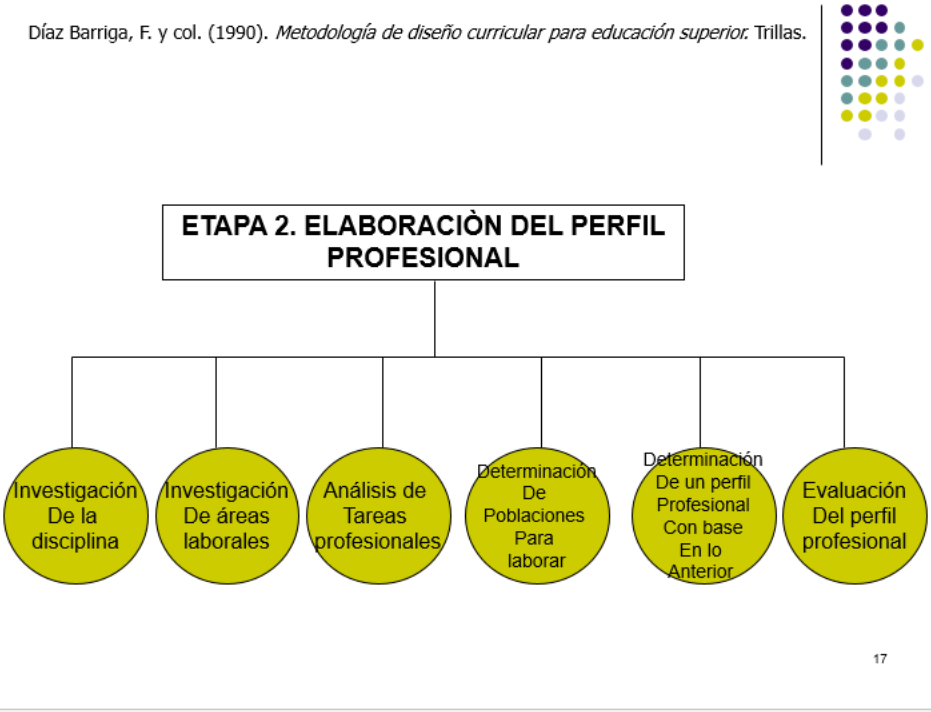
15

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

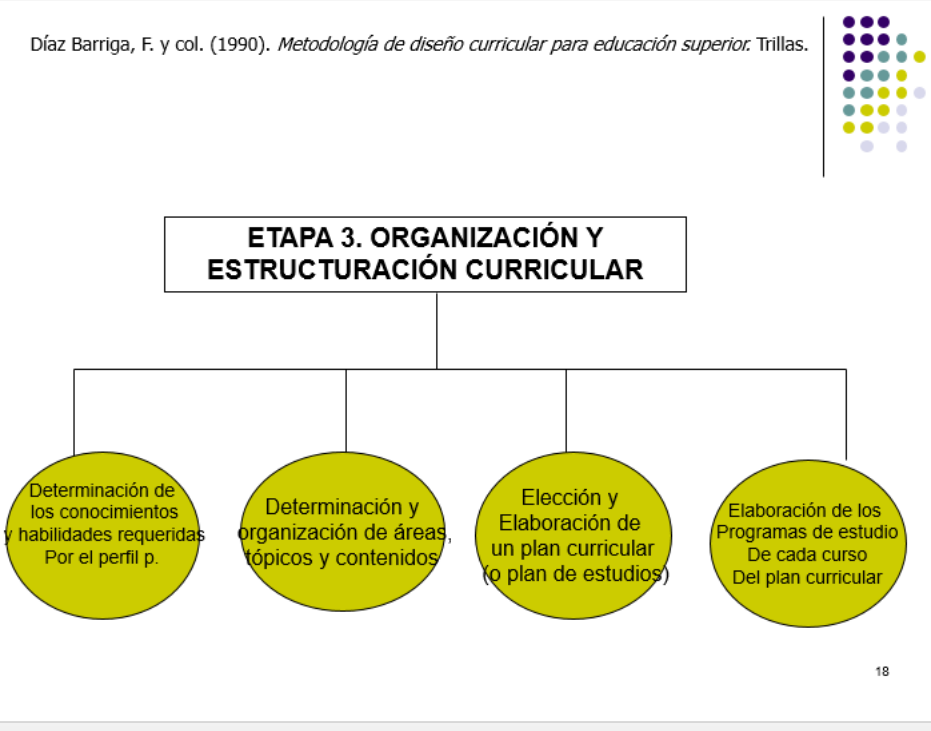
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA METODOLOGÍA BÁSICA DE DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SUPERIOR:

16

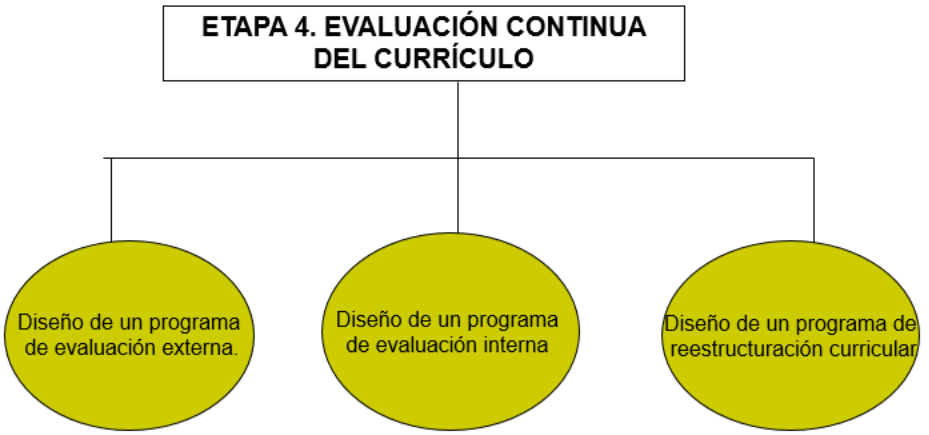
Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.



Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.



Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.



19

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

CRÍTICA A LAS METODOLOGÍAS CURRICULARES

Angel Díaz Barriga (1981), realiza algunas críticas a las diversas metodologías curriculares, una de las principales se refiere al diagnóstico de las necesidades que supuestamente dan lugar a un diseño o evaluación curricular, ya que cuestiona hasta qué punto dichas necesidades ya están impuestas por condiciones estructurales del país y por tanto al construir un currículo, sólo se barniza su fachada, “de tal suerte que en una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se realiza a partir de los intereses de una de ellas, imponiendo sus valores como absolutos al resto de las otras”(P. 40).

20

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.

ALGUNAS FRASES DE LA LECTURA:

- *"El modelo de país que se quiere…"*
- *"En México, han proliferado las prácticas curriculares **intuitivas…"***
- *"Curricularmente, se requiere un **compromiso real** con las necesidades de las mayorías…"*
- *"Los modelos curriculares como **encubridores** ideológicos…"*

21

FIN DE LA PRESENTACIÓN

22

LECTURA 6

Díaz Barriga, F. y col. (1990, reimp. 2013). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. Trillas.

Pp. 111 a 123.

Después que se han determinado las características del contexto social (etapa 1) y delimitado el tipo de profesionista que se quiere formar (etapa 2), se pueden establecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje que permitirán a la institución formar al profesionista con base en los lineamientos establecidos en el perfil profesional (etapa 3). Las decisiones tomadas en esta tercera etapa son muy importantes pues constituirán la esencia misma del currículo.

El proceso de toma de decisiones sobre el conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a lograr los objetivos del perfil profesional, corresponde a la especificación de, por lo menos, los siguientess aspectos:

1. El *plan curricular*, que incluye la determinación de los *contenidos curriculares*, así como su organización y estructuración.
2. Los *programas de estudios* de cada uno de los cursos que conforman el plan curricular.

En el transcurso de esta unidad se describen una serie de lineamientos y procedimientos, que pueden ayudar a los diseñadores a sistematizar el proceso de toma de decisiones para la organización y estructuración de un plan curricular dado, así como para la elaboración de los programas de estudios del plan. Dichos lineamientos están encaminados a minimizar la toma de decisiones con criterios azarosos, arbitrarios, intuitivos o poco fundamentados.

Al finalizar la unidad se proporciona una serie de ejercicios que pueden ayudar al lector a capacitarse en el proceso de toma de decisiones para la organización y estructuración curriculares.

Objetivo general. El lector obtendrá recursos teoricometodológicos para contextualizar a la organización y estructuración curricular dentro del proceso de diseño curricular.

Objetivos específicos. El lector realizará las siguientes actividades:

1. Ubicará la etapa de organización y estructuración en la metodología de diseño curricular.
2. Explicará a qué se refieren los siguientes conceptos: plan curricular, programas de estudios, contenidos curriculares, y organización y estructuración curriculares.
3. Explicará de qué manera se derivan del perfil profesional los elementos necesarios para obtener los contenidos curriculares.

4. Explicará en qué consiste cada uno de los tres tipos de plan curricular presentados: lineal, modular y mixto.
5. Explicará cómo se organiza y estructura cada uno de los tres tipos de plan curricular.
6. Contrastará las tres formas de organización curricular presentadas, y discutirá las ventajas y desventajas de cada tipo.
7. Explicará los criterios que se toman en cuenta para seleccionar una forma de organización y estructuración curricular, en caso de que haya más de una opción.
8. Dado un rubro general y varios subrubros de un perfil profesional, derivará los conocimientos y habilidades necesarios para lograr los objetivos ahí especificados.
9. Formará áreas y tópicos a partir de los conocimientos y las habilidades derivados.
10. Derivará una lista de contenidos específicos para uno de los tópicos obtenidos.
11. A partir de dicha lista de contenidos, elaborará el esbozo de un programa de estudios con base en los lineamientos establecidos en esta unidad.
12. Esbozará un anteproyecto para la elaboración de un plan curricular determinado.

CONCEPTOS Y CONSIDERACIONES GENERALES

La etapa de organización y estructuración curricular es la *tercera* dentro de la metodología de diseño curricular presentada en esta obra, según se encuentra ubicada en la figura 4.1.

Como se indicó en la Introducción, en esta etapa se elabora tanto un plan curricular determinado, como los programas de estudios que constituyen dicho plan.

El *plan curricular* corresponde al total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas durante una carrera, e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para organizar y estructurar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje (Arnaz, 1981 *a*). Los *contenidos* curriculares se refieren a la especificación de lo que se va a enseñar, mientras que la *organización* se relaciona con la agrupación y el ordenamiento de dichos contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o en módulos, según el plan curricular adoptado. La *estructuración* consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en que éstos serán impartidos, tanto en cada ciclo escolar como en el transcurso de toda una carrera.

Por otro lado, los *programas de estudio* representan los elementos constitutivos del plan curricular, y describen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas del tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar los objetivos de un curso (De Ibarrola, 1978*b*).

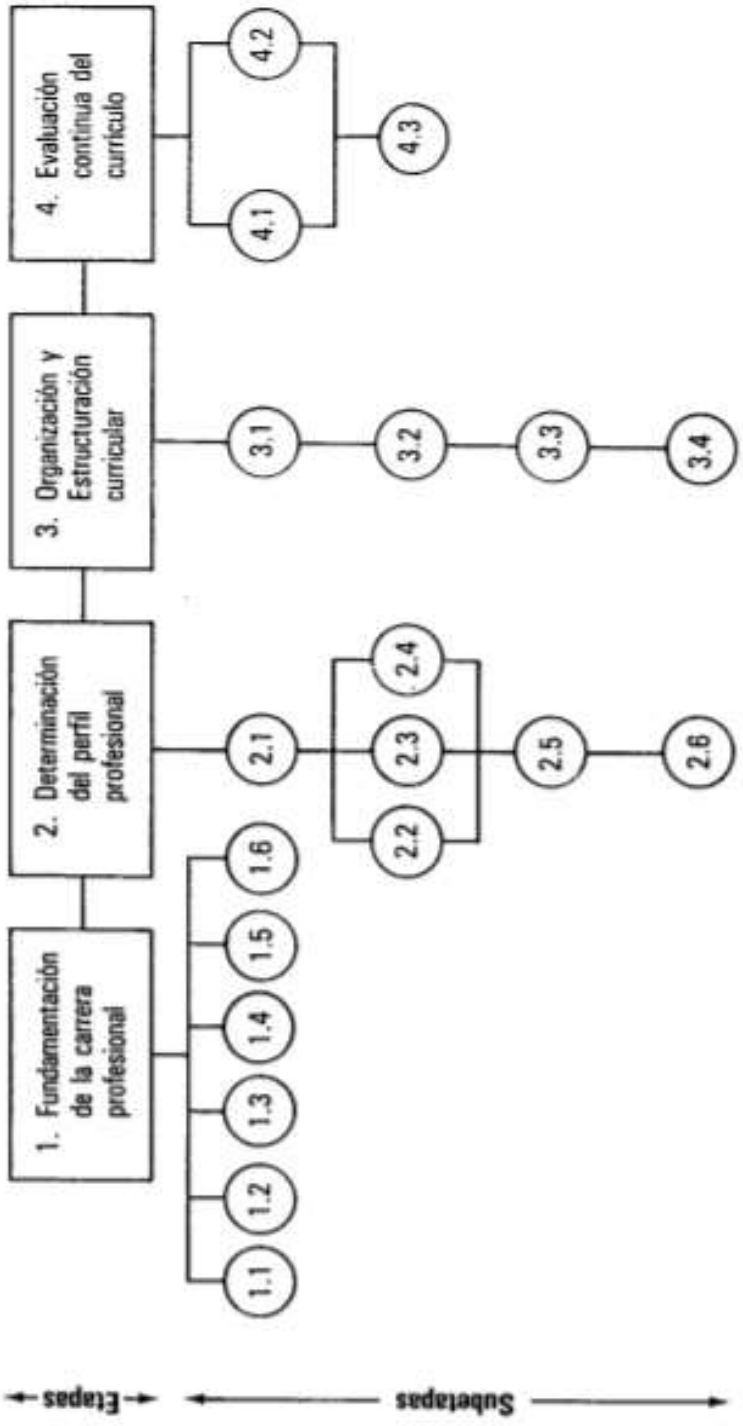


Figura 4.1. Ubicación de la etapa de organización y estructuración en la metodología de diseño curricular.

La toma de decisiones sobre el plan curricular y los programas de estudios debe llevarlas a cabo un equipo multidisciplinario de expertos en la disciplina o disciplinas involucradas en la profesión, junto con psicólogos educativos, pedagogos, administradores, etc. Es importante señalar que, en todo momento, las decisiones están infiltradas por una serie de consideraciones ideológicas, políticas, filosóficas, profesionales y psicoeducativas que moldean los contenidos y la organización y estructura curriculares (Díaz-Barriga, 1981). Estas infiltraciones son inevitables, por lo que no es posible establecer criterios fijos para la toma de decisiones, sino sólo lineamientos generales que deben ser adaptados por el equipo responsable del diseño curricular, de acuerdo con su contexto, realidad y necesidades particulares.

A continuación se presenta el procedimiento general correspondiente a la etapa de organización y estructuración del currículo. Esta etapa ha sido dividida en cuatro subetapas. En la primera, se traducen los rubros y subrubros especificados en el perfil profesional, en la sección de conocimientos y habilidades que se deben proporcionar al futuro profesional; en la segunda, se transforman dichos conocimientos y habilidades en los contenidos que conformarán el currículo; en la tercera subetapa, se elige y elabora un plan curricular determinado con base en los lineamientos establecidos por la institución; por último, se especifica un programa de estudios para cada uno de los cursos que componen el plan elaborado (véase figura 4.2).

METODOLOGÍA PARA ORGANIZAR Y ESTRUCTURAR EL CURRÍCULO: PASOS GENERALES

Determinación de los conocimientos y habilidades implicados en el perfil profesional

El perfil profesional es la base para elaborar el currículo. Del conjunto de objetivos terminales que conforman el perfil profesional, se hace un análisis detallado de cada uno de los rubros y subrubros, de donde se derivan los conocimientos y habilidades básicos y de apoyo que están explícitos o implícitos en ellos. En la derivación se incluyen los conocimientos y habilidades terminales, intermedios, básicos, precurrentes y colaterales necesarios para el logro de cada objetivo. Esto implica especificar para cada objetivo, lo que el estudiante debe *saber y saber hacer* (conocimientos y habilidades, respectivamente) para alcanzarlo.

La especificación de conocimientos y habilidades que se proporcionarán al estudiante, se basa en los conocimientos y la experiencia que el equipo diseñador tiene sobre las disciplinas y los pro-

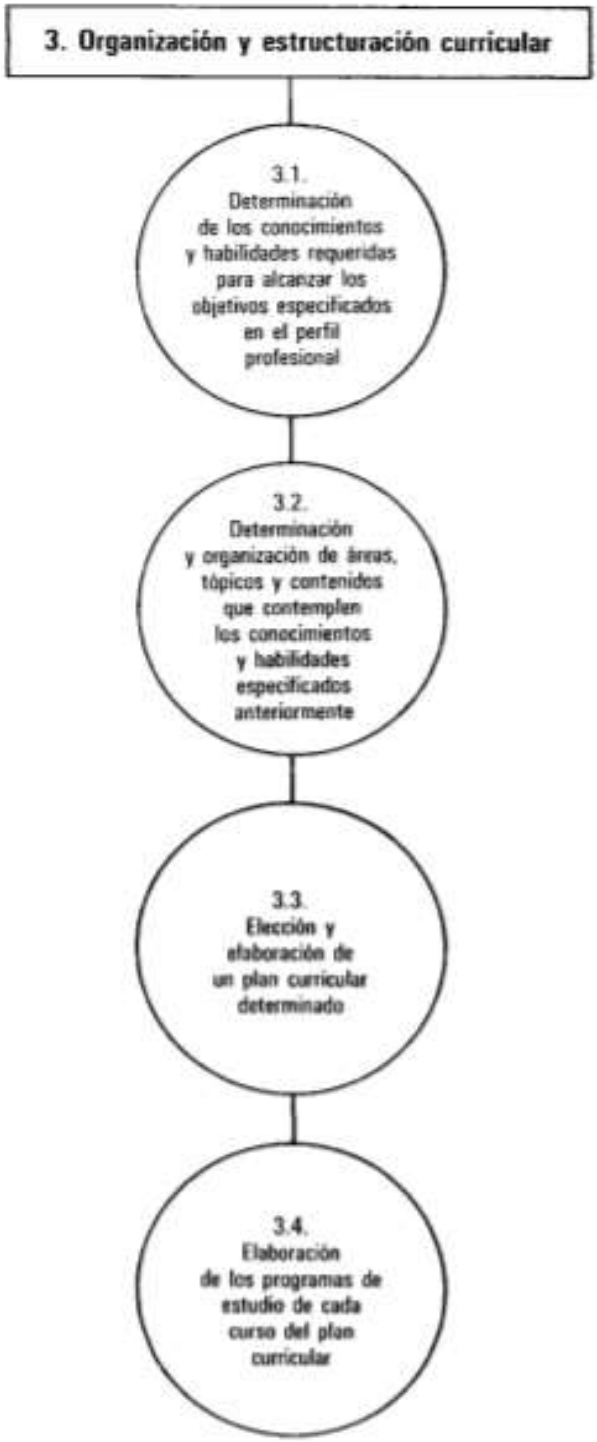


Figura 4.2. Subetapa de la organización y estructuración curricular

blemas involucrados. El apoyo de procedimientos derivados de la tecnología educativa, como son el análisis de tareas y el análisis de contenidos, es de gran utilidad para éste y los siguientes pasos (véase, por ejemplo, Huerta, 1981 *a* y *b*).

Determinación de los contenidos que conformarán el currículo

De la primera subetapa resultan listas de conocimientos y habilidades que se proporcionarán al estudiante. Estos elementos se convierten en los contenidos curriculares. Para hacer esta conversión se agrupan dichos elementos en áreas generales, tanto teóricas como prácticas y profesionales; las áreas se determinan de acuerdo con el grado de similitud que los elementos tienen entre sí. A continuación se derivan de las áreas las organizaciones por tópicos, reuniendo los conocimientos y habilidades afines a cada tópico. En la figura 4.3 se presenta un ejemplo de áreas y tópicos derivados para el plan curricular específico de una licenciatura en psicología educativa.

Por último, de cada tópico se derivan contenidos más específicos, que son los que se enseñarán al estudiante. Este paso equivale a convertir los conocimientos y habilidades enlistados en cada tópico, en contenidos teóricos y prácticos que serán enseñados al estudiante. En la figura 4.4 se ilustra la manera en que se derivan estos elementos de lo general a lo específico.

Después que se han desglosado y agrupado los contenidos, se cuenta con los elementos teóricos y prácticos que deberán incluirse en el currículo. Sin embargo, aún falta organizar, establecer una secuencia y estructurar dichos contenidos para conformar un plan curricular sistemático, congruente e integrado. Estas actividades se desarrollan en la siguiente subetapa.

Selección y elaboración de un plan curricular determinado

Selección del tipo de plan que se adopta

Hay diversas formas de organizar y estructurar un currículo de acuerdo con el tipo de plan curricular que adopte el equipo diseñador. El tipo de plan que se adopte depende de muchas consideraciones, entre ellas: los lineamientos que determine la institución; si se está diseñando un nuevo plan o se está reestructurando otro; los recursos materiales, humanos y temporales de que se dispone, etcétera.

Es frecuente el caso en el cual la institución ya tiene un plan particular que se desea actualizar. Sin embargo, si se trata de ela-

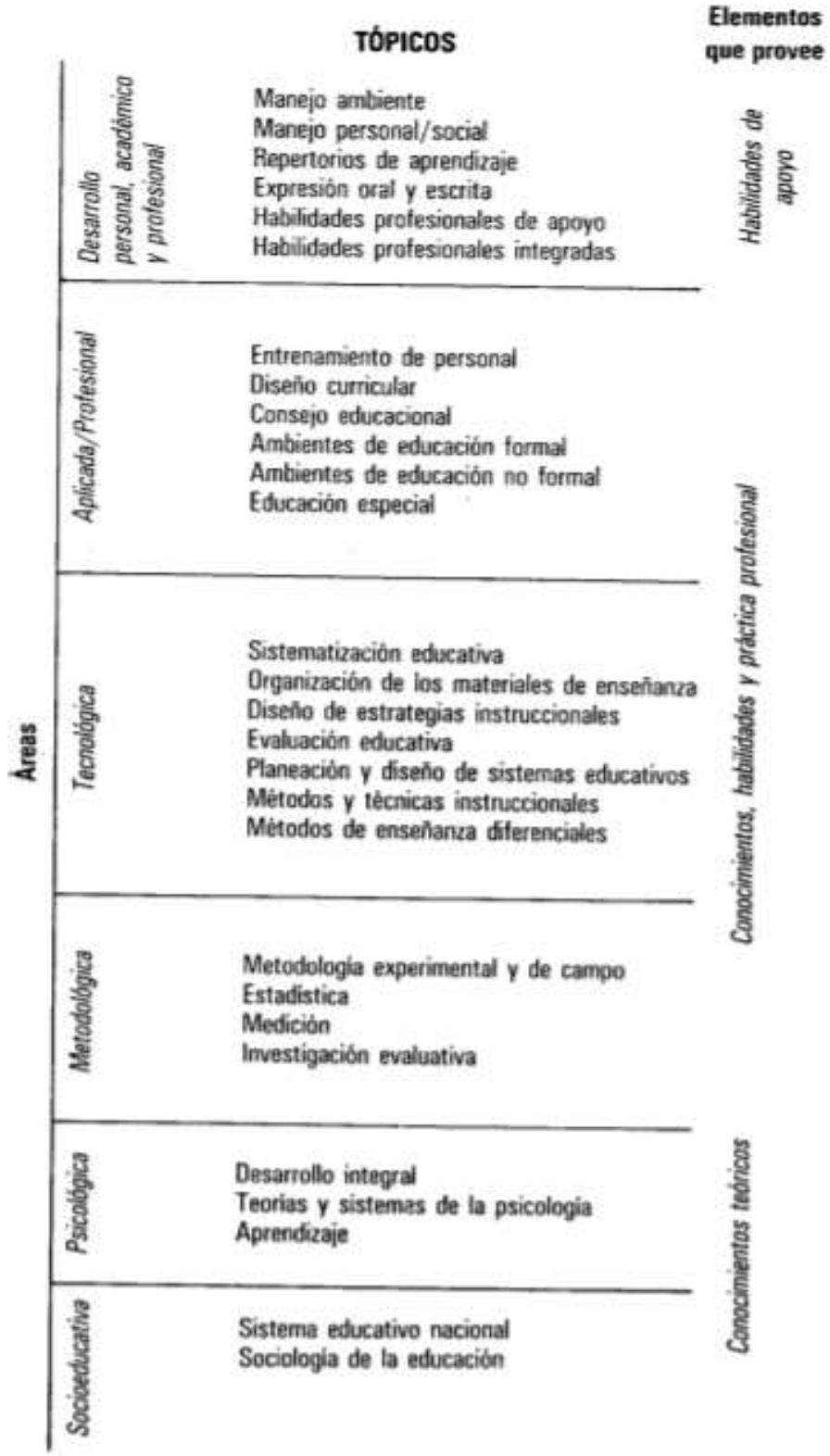


Figura 4.3. Ejemplo de áreas y temas que contienen los conocimientos y habilidades especificados en el perfil profesional.

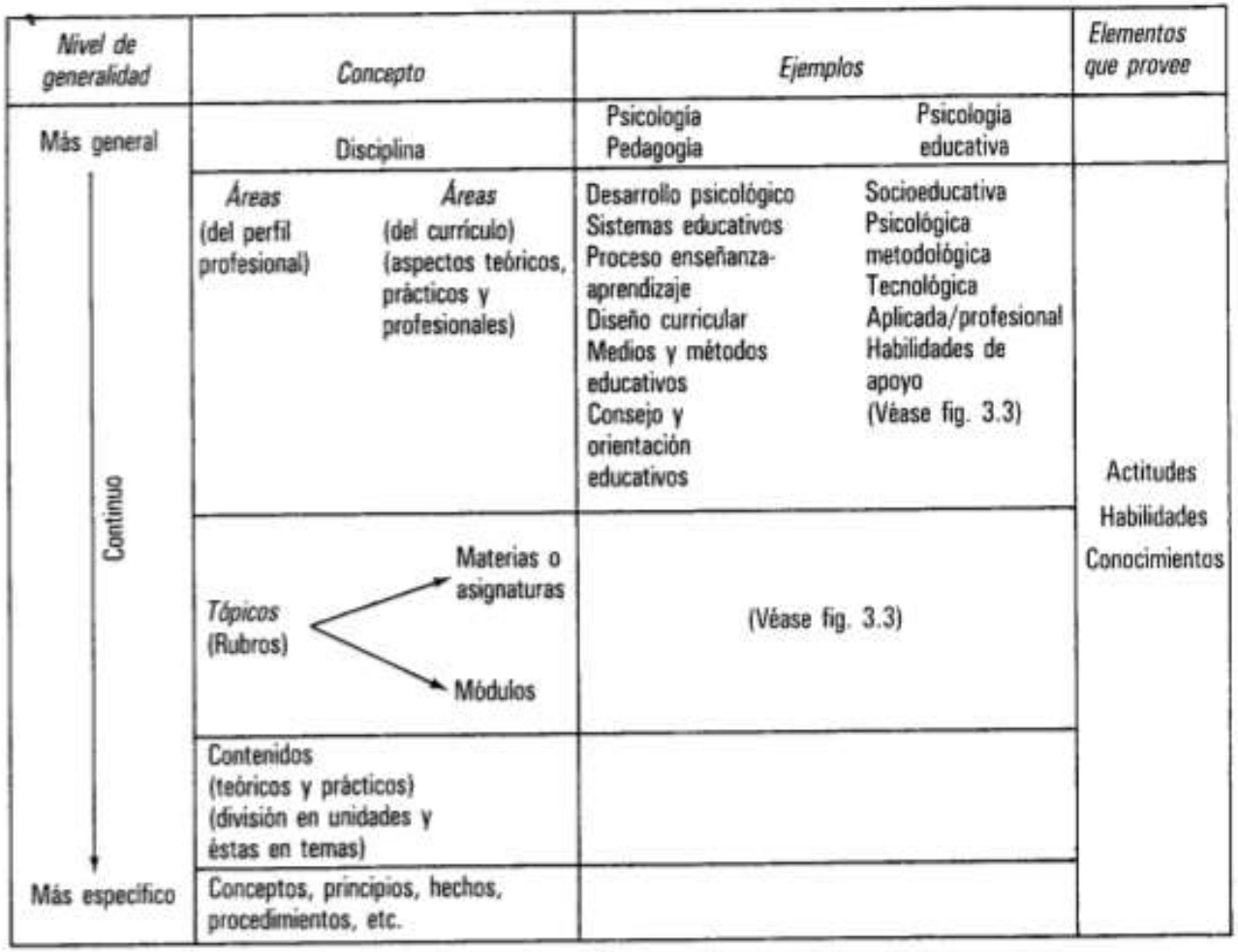


Figura 4.4. Formas de segmentación y agrupación del conocimiento de la realidad, de acuerdo con diferentes niveles de generalidad.

borar un nuevo plan y la institución y los recursos lo permiten, pueden diseñarse varios planes con el fin de compararlos y elegir el más adecuado a las necesidades vigentes y futuras.

Entre los planes curriculares más comunes están:

1. *El plan lineal*, que comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares.
2. *El plan modular*, que consta de un conjunto de módulos que se cursan durante una serie de ciclos escolares.
3. *El plan mixto*, formado por la combinación de un tronco común que cursan todos los alumnos al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones de entre las cuales el alumno elige una. Tanto el tronco común como las especializaciones pueden estar conformados por asignaturas o módulos (véase figura 4.5).

En cada tipo de plan curricular están subyacentes varias concepciones de diversa índole. Por ejemplo, Díaz-Barriga (*op. cit.*) establece que hay tres dimensiones para estructurar el contenido de un plan curricular:

1. El nivel *epistemológico*, que se refiere a la manera en que se concibe el conocimiento.
2. El nivel *psicológico*, que se refiere a las explicaciones teóricas del aprendizaje.
3. El nivel de *concepción universitaria*, que se refiere a la forma en que se concibe el vínculo universidad-sociedad.

De manera similar, Arredondo (1981 *a*) argumenta que en los fundamentos del currículo se presentan cinco grandes problemas:

1. El contexto ideológico.
2. El tratamiento de los contenidos.
3. Los principios de aprendizaje.
4. La interrelación docente-alumno.
5. La integración de la teoría y la práctica.

El plan más comúnmente adoptado en las instituciones de enseñanza superior es el plan lineal o por asignaturas. La *asignatura* es el conjunto de contenidos referidos a uno o más temas relacionados, los cuales se imparten durante un curso. De acuerdo con Panzsa (1981), el plan por asignaturas se caracteriza a menudo por una concepción mecanicista del aprendizaje humano, una separación entre la escuela y la sociedad, y la fragmentación y desvinculación del conocimiento.

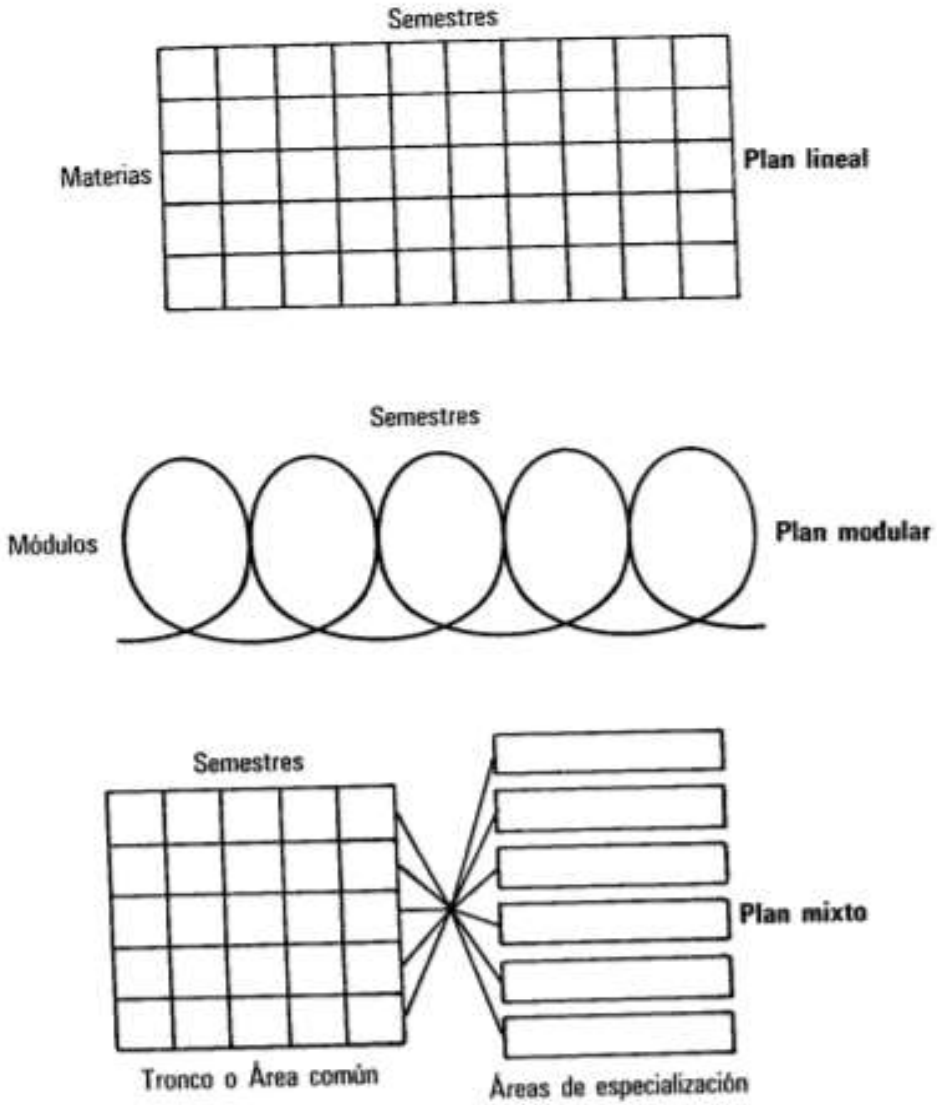


Figura 4.5. Esquemas de formas diferentes de organización y estructuración curricular.

El plan modular es relativamente reciente y se ha propuesto como una opción para solucionar los problemas inherentes al plan lineal. Según el CLATES (1976, pág. 16), un módulo es:

> ...una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educa-

cionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales.

El módulo se compone de un conjunto de actividades de capacitación profesional, y de una o varias unidades didácticas que proveen al alumno de la información necesaria para desempeñar una o varias funciones profesionales.

De acuerdo con Panzsa (*op. cit.*), entre las principales características del plan modular están las siguientes:

1. Con él se pretende romper con el aislamiento de la institución escolar con respecto a la comunidad social.
2. Se basa en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en el cual la teoría y la práctica se vinculan.
3. El aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras más complejas.
4. Con él se pretende modificar las normas convencionales de conducta que hay entre el profesor y el alumno, por medio del establecimiento de un vínculo que favorezca la transformación, y rompa con las relaciones de dominación y dependencia.
5. Se basa en el desempeño de una práctica profesional identificada y evaluable.
6. Por medio de él se pronuncia contra la fragmentación del conocimiento en favor de la formación interdisciplinaria.

Por último, el plan mixto, según los elementos que lo integren (asignaturas, módulos o ambos), comparte características de los dos tipos de planes antes mencionados. Una de las características que distingue al plan mixto es que permite al alumno especializarse en un área más particular dentro de una disciplina o profesión. Si lo anterior es conveniente o no a un cierto nivel de enseñanza (por ejemplo en el nivel licenciatura), es discutible, y existen controversias al respecto. La viabilidad y conveniencia de este tipo de plan tiene que determinarse de acuerdo con criterios sociales, económicos, de mercado de trabajo, de recursos, etcétera.

Cuando se elabore más de un plan o las condiciones permitan opciones, se debe elegir el plan más adecuado. Para esto, primero se determinan una serie de criterios sociales, psicopedagógicos, profesionales, administrativos y de recursos a partir de los requerimientos de la institución, los estudiantes, el personal y la profesión. Estos criterios pueden ser utilizados por un grupo de jueces calificados para seleccionar, de entre los planes elaborados o posibles, el más adecuado. Algunas evaluaciones de planes vigentes de la institución o de otras instituciones pueden servir de apoyo al seleccionar el plan.

Elaboración del plan curricular: pasos generales

Hay procedimientos específicos para elaborar cada uno de los tipos de plan descritos anteriormente. A continuación se describen los pasos generales para la elaboración del plan curricular. Estos pasos se deben adaptar al tipo de plan que se pretenda diseñar.

1. *Organización de contenidos en materias o módulos.* Los contenidos que se obtuvieron en la subetapa anterior, se organizan y se agrupan de acuerdo con los elementos que tienen en común y con base en los temas y áreas que los conforman. A dichas organizaciones se les da una forma definida, determinando los conjuntos de contenidos que conformarán una asignatura o un módulo, de acuerdo con el tipo de plan curricular que se vaya a estructurar. Las asignaturas o materias serán los elementos constitutivos si se elabora un plan lineal, mientras que los módulos conformarán un plan modular; si se elabora un plan mixto, se podrán agrupar asignaturas, módulos, o una combinación de ambos.

2. *Estructuración de las asignaturas o módulos en un plan curricular.* Después que se ha seleccionado un conjunto de asignaturas o módulos, se procede a estructurarlos en un plan curricular determinado. La estructuración consiste en establecer *a*) *la secuencia horizontal*, que se refiere al conjunto de asignaturas o módulos que deberán ser cursados en un mismo ciclo escolar; *b*) *la secuencia vertical*, que se refiere al orden en que las asignaturas o módulos deben cursarse durante los diferentes ciclos escolares (Díaz-Barriga, *op. cit.*).

Independientemente del plan que se diseñe, siempre se debe cuidar que al estructurarse haya coherencia horizontal y vertical entre las distintas unidades didácticas que integran el plan, con el fin de que se logren la continuidad, la secuencia y la integración de las distintas unidades (Panzsa, *op. cit.*).

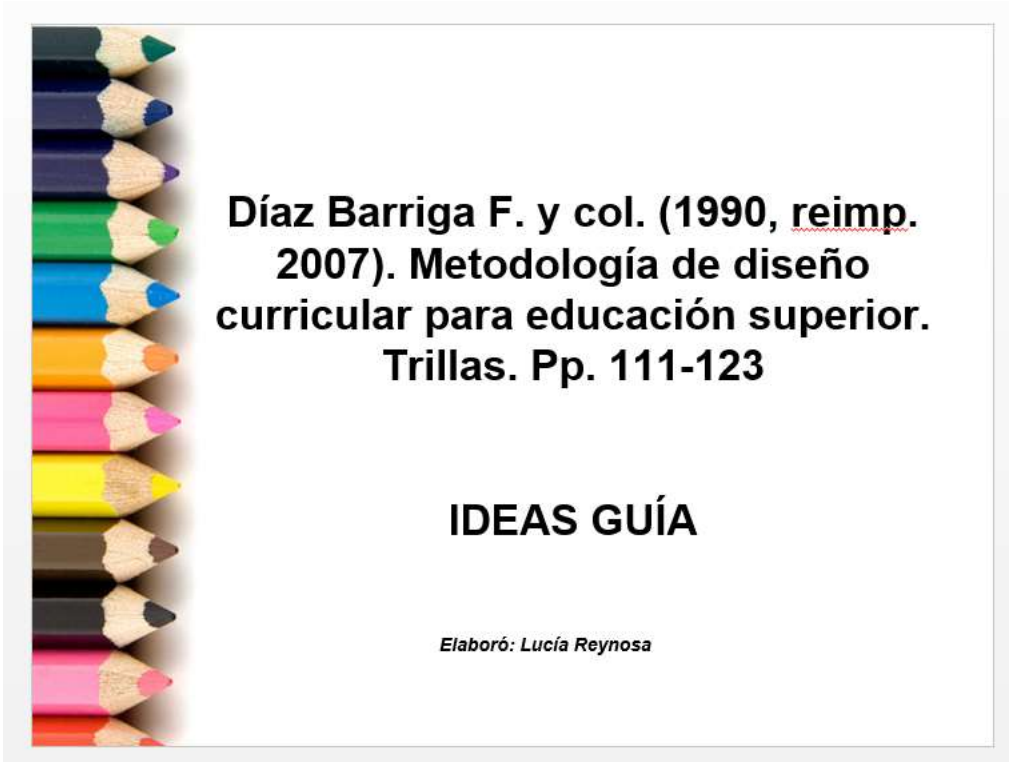
3. *Establecimiento del mapa curricular.* Una vez estructurado el plan curricular, se especifican detalles formales correspondientes al mapa curricular, tales como la duración de cada asignatura o módulo, su valor en créditos, las asignaturas o módulos que conformarán cada ciclo escolar, etcétera (Díaz-Barriga, *op. cit.*).

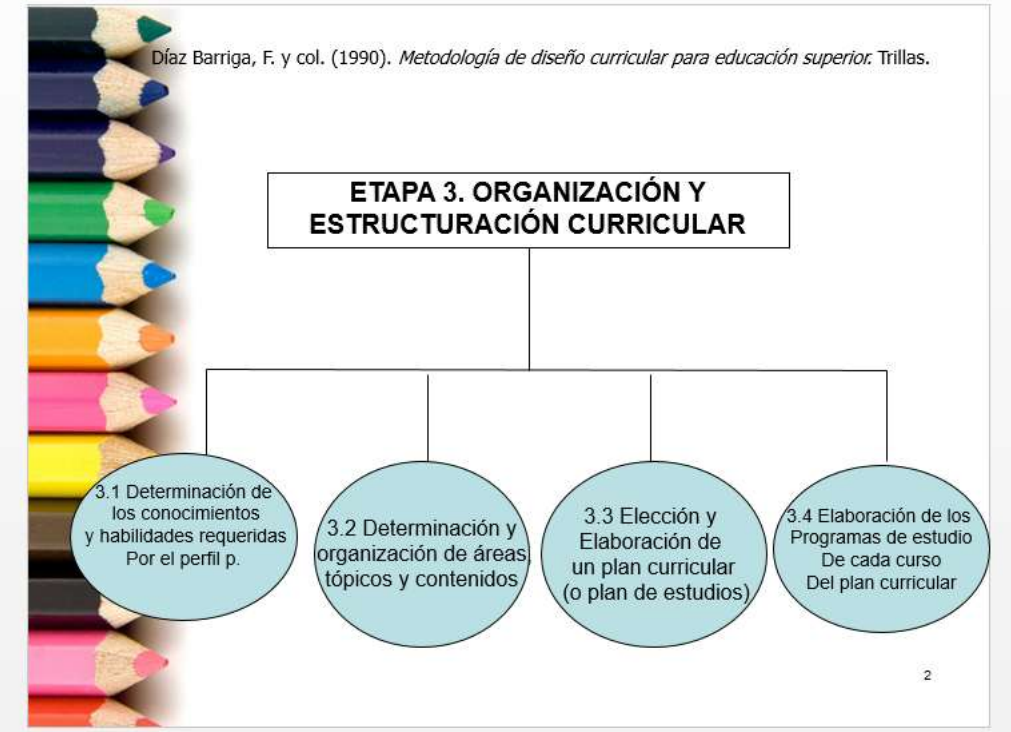
Elaboración de los programas de estudios para cada curso del plan curricular

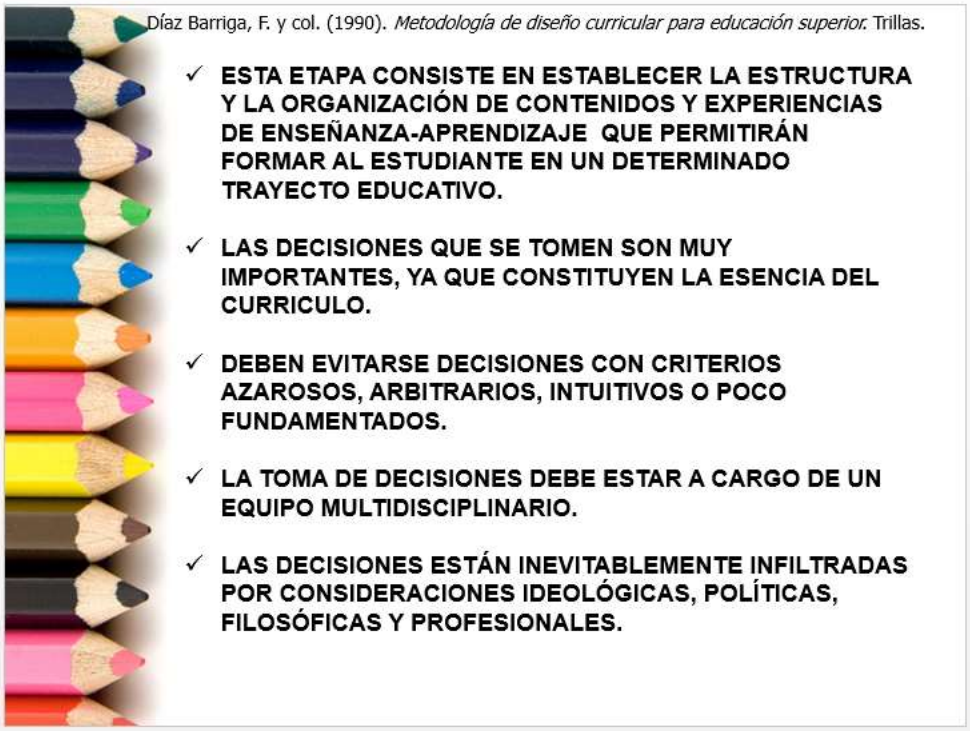
Además de elaborar el plan curricular en su totalidad, deben elaborarse tantos programas de estudios como asignaturas o módulos que conformen el plan. Es importante crear los programas con anticipación y actualizarlos periódicamente. Se recomienda que los lineamientos de los programas contengan elementos tales como:

1. Datos generales que permitan la ubicación tanto del programa dentro del plan curricular, como los datos específicos correspondientes al curso, la asignatura o el módulo.
2. Introducción. Ésta debe describir el contenido global del curso, los propósitos del mismo, la trascendencia y el beneficio que reportará al alumno en su actividad profesional y académica.
3. Objetivos terminales. Deben reflejar el aprendizaje último que alcanzará el alumno como una parte del logro de los objetivos curriculares.
4. Contenido temático organizado lógica y psicológicamente y clasificado en unidades temáticas. A cada unidad temática le corresponderá un listado de los objetivos específicos. Tanto el contenido como los objetivos específicos deben ser congruentes con los objetivos terminales, ya que se derivan de éstos. Se recomienda señalar el temario de cada unidad temática e incluir la bibliografía básica y complementaria correspondiente.
5. Descripción de las actividades planeadas para la instrucción. Aquí se recomienda incluir una descripción de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo durante la instrucción; además, se pueden señalar los métodos y medios de instrucción, así como las formas y los tipos de evaluación.
6. Recursos necesarios para la conducción del programa, tales como escenarios, materiales, elementos de apoyo y recursos humanos.
7. Tiempos estimados. Se especifica la cronología necesaria para lograr los objetivos del programa.

Hasta aquí hemos descrito los pasos generales que se siguen para elaborar un plan curricular con sus correspondientes programas. A continuación se presentan de manera integrada los elementos que se deben tomar en cuenta al organizar y estructurar un plan curricular determinado, junto con las actividades más específicas.

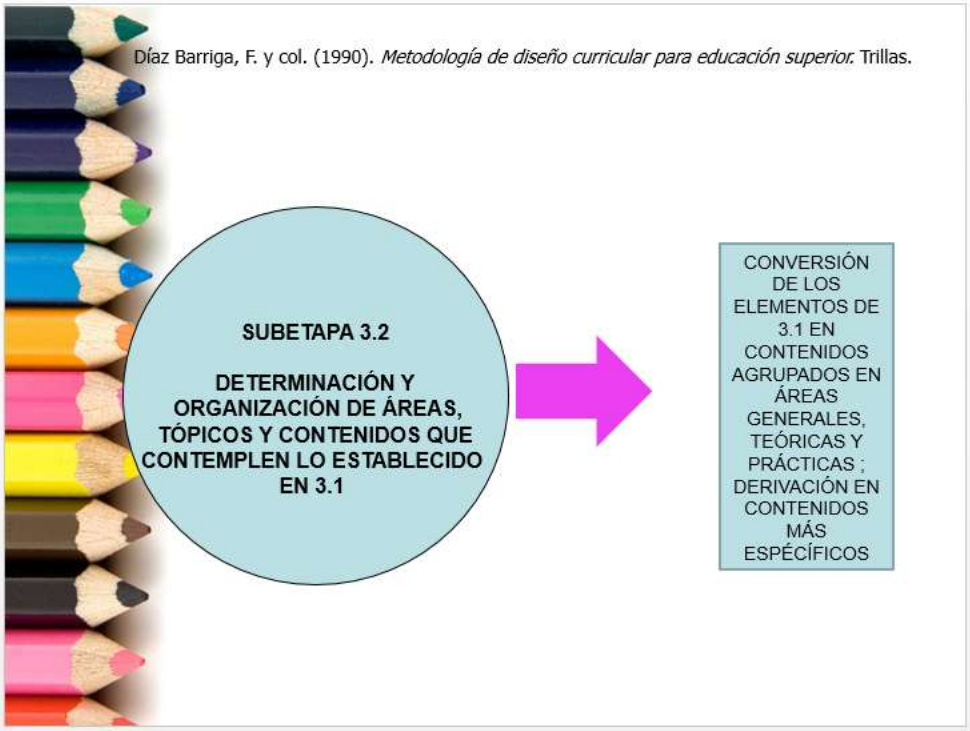

Díaz Barriga F. y col. (1990, reimp. 2007). Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas. Pp. 111-123
IDEAS GUÍA
Elaboró: Lucía Reynosa

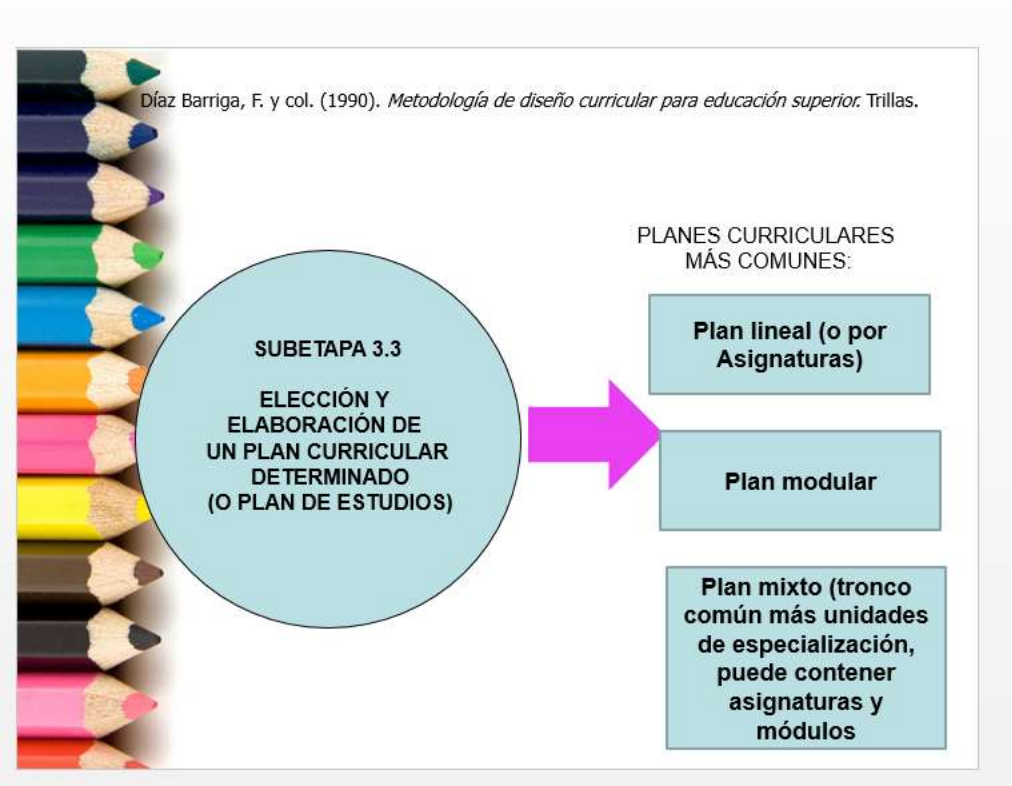

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas.
ETAPA 3. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR
3.1 Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas Por el perfil p.
3.2 Determinación y organización de áreas tópicos y contenidos
3.3 Elección y Elaboración de un plan curricular (o plan de estudios)
3.4 Elaboración de los Programas de estudio De cada curso Del plan curricular
2

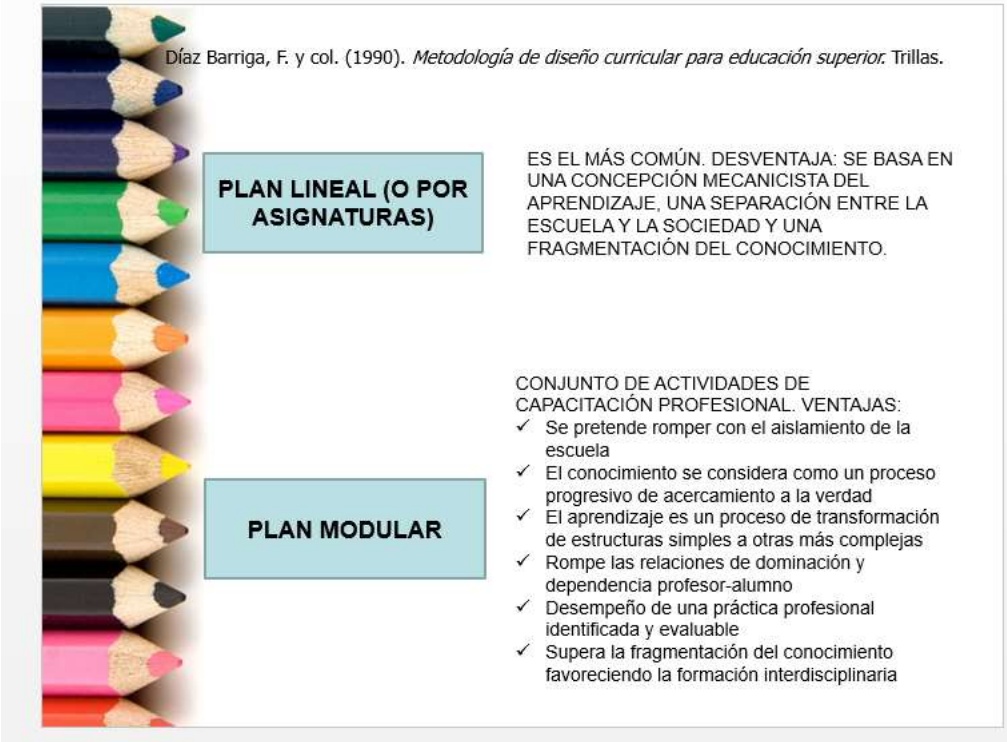

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.
✓ ESTA ETAPA CONSISTE EN ESTABLECER LA ESTRUCTURA Y LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE PERMITIRÁN FORMAR AL ESTUDIANTE EN UN DETERMINADO TRAYECTO EDUCATIVO.
✓ LAS DECISIONES QUE SE TOMEN SON MUY IMPORTANTES, YA QUE CONSTITUYEN LA ESENCIA DEL CURRICULO.
✓ DEBEN EVITARSE DECISIONES CON CRITERIOS AZAROSOS, ARBITRARIOS, INTUITIVOS O POCO FUNDAMENTADOS.
✓ LA TOMA DE DECISIONES DEBE ESTAR A CARGO DE UN EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO.
✓ LAS DECISIONES ESTÁN INEVITABLEMENTE INFILTRADAS POR CONSIDERACIONES IDEOLÓGICAS, POLÍTICAS, FILOSÓFICAS Y PROFESIONALES.

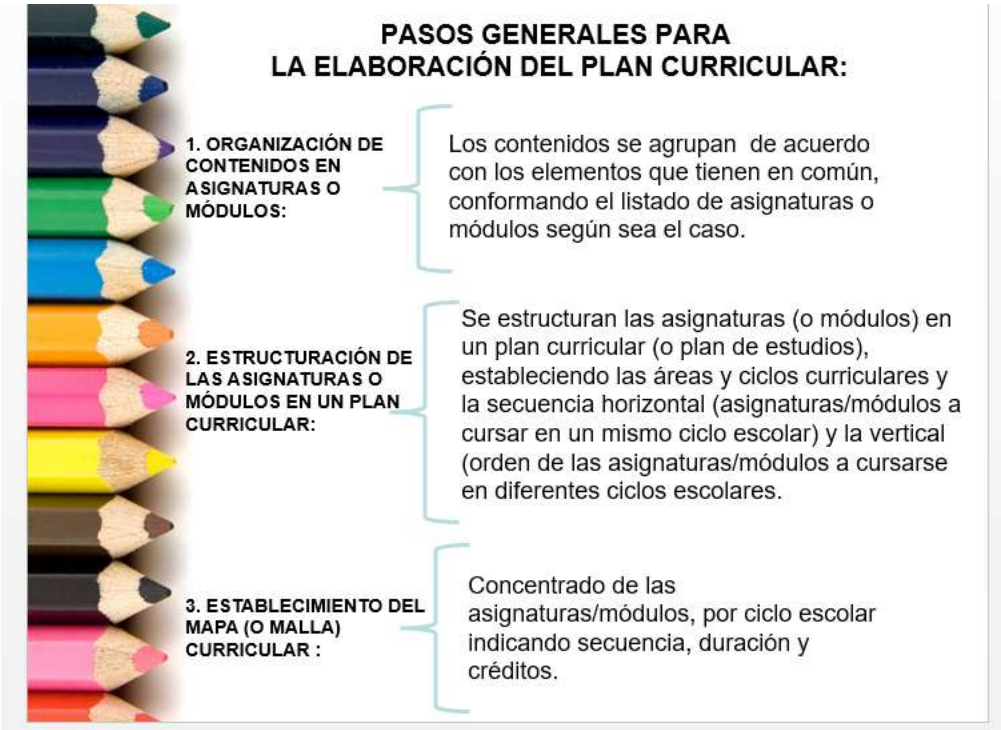
CONCEPTOS CLAVE:
El PLAN CURRICULAR: Total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas, incluye contenidos, su organización, importancia y tiempo previsto para su aprendizaje.
LOS CONTENIDOS: Especificación de lo que se va a enseñar.
LA ORGANIZACIÓN: Es la agrupación y el ordenamiento de los contenidos, para conformar unidades (asignaturas o módulos) y su disposición al interior del mismo, ya sea en forma rígida, semiflexible o flexible.
LA ESTRUCTURACIÓN: El armazón que sostiene un conjunto de asignaturas o módulos y que está dada por las líneas (ejes o áreas) curriculares y los ciclos curriculares.
LÍNEAS (EJES O ÁREAS) CURRICULARES: Conjunto de asignaturas(módulos cuyos contenidos de carácter teórico, metodológico, instrumental y/o práctico se aglutinan en torno a un campo del conocimiento o temática; tienden a recorrer el plan de estudios en forma vertical.
CICLOS CURRICULARES: Sector del plan curricular que nuclea a cursos simultáneos en el tiempo y que según su ubicación en el contexto de la carrera, pueden ser: básicos, generales, de especialización, etc.
LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO: Conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje estructuradas d tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar los objetivos de un curso.

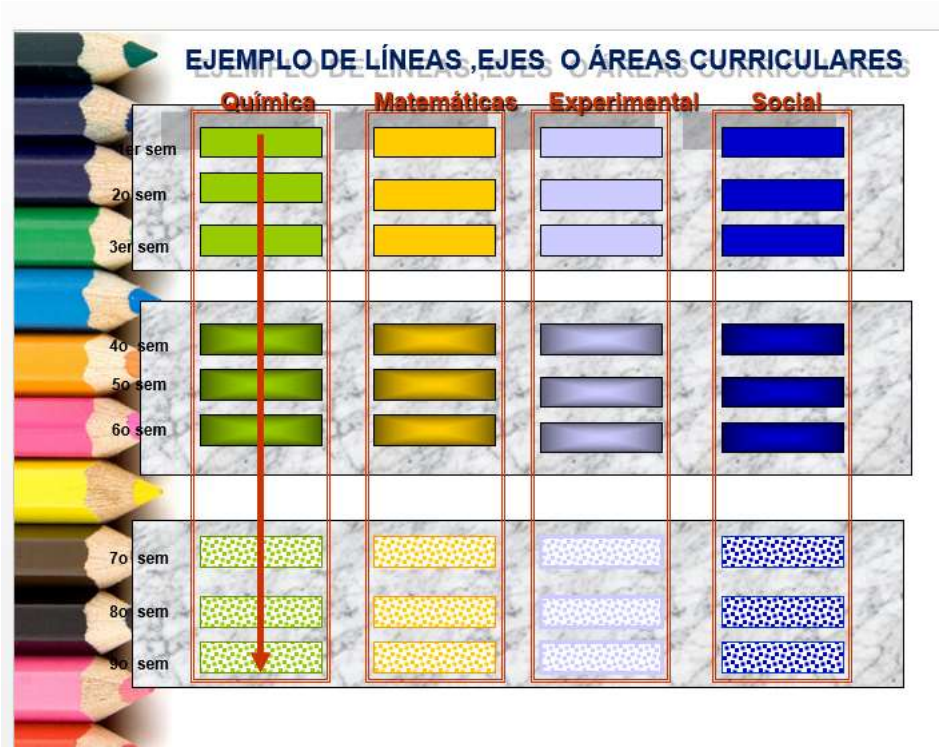
Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.
SUBETAPA 3.1
DETERMINACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES NECESARIOS PARA ALCANZAR EL PERFIL DE PROFESIONAL
CONOCIMIENTOS
HABILIDADES
ACTITUDES
COMPETENCIAS
DESTREZAS...

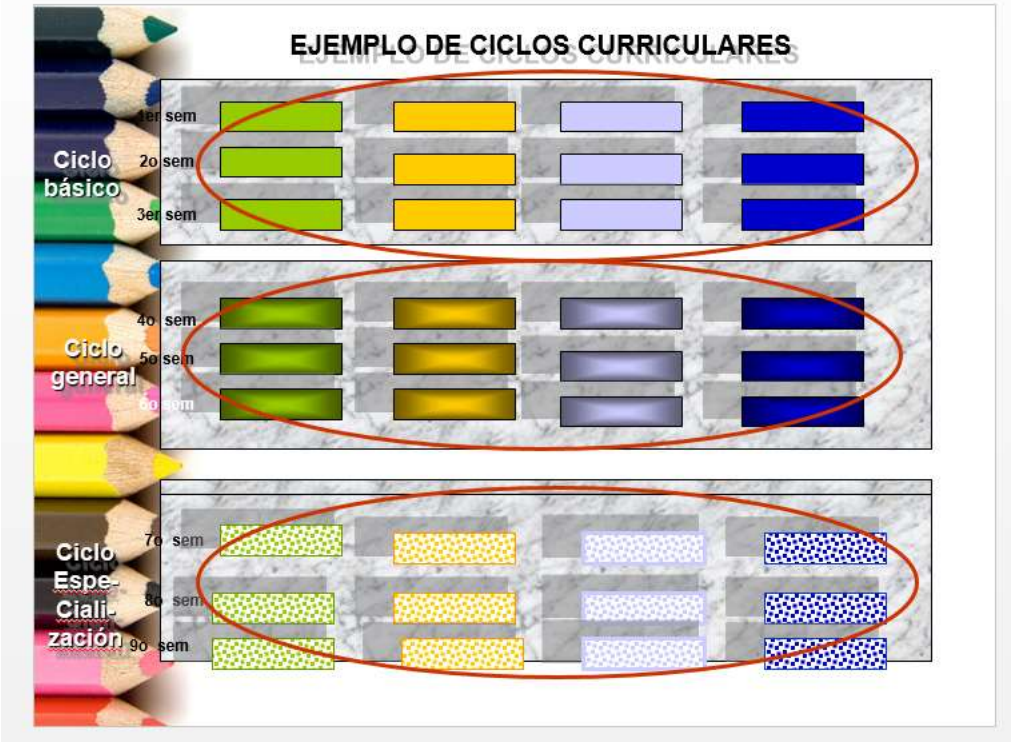

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.
SUBETAPA 3.2
DETERMINACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ÁREAS, TÓPICOS Y CONTENIDOS QUE CONTEMPLEN LO ESTABLECIDO EN 3.1
CONVERSIÓN DE LOS ELEMENTOS DE 3.1 EN CONTENIDOS AGRUPADOS EN ÁREAS GENERALES, TEÓRICAS Y PRÁCTICAS ; DERIVACIÓN EN CONTENIDOS MÁS ESPECÍFICOS

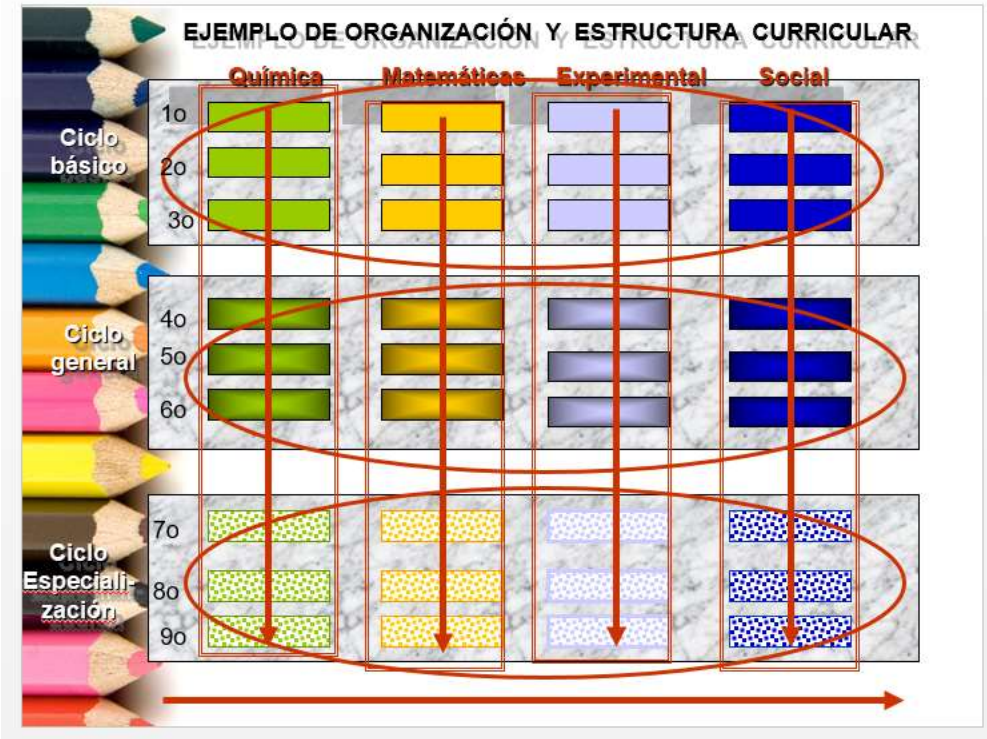

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.
SUBETAPA 3.3
ELECCIÓN Y ELABORACIÓN DE UN PLAN CURRICULAR DETERMINADO (O PLAN DE ESTUDIOS)
PLANES CURRICULARES MÁS COMUNES:
Plan lineal (o por Asignaturas)
Plan modular
Plan mixto (tronco común más unidades de especialización, puede contener asignaturas y módulos

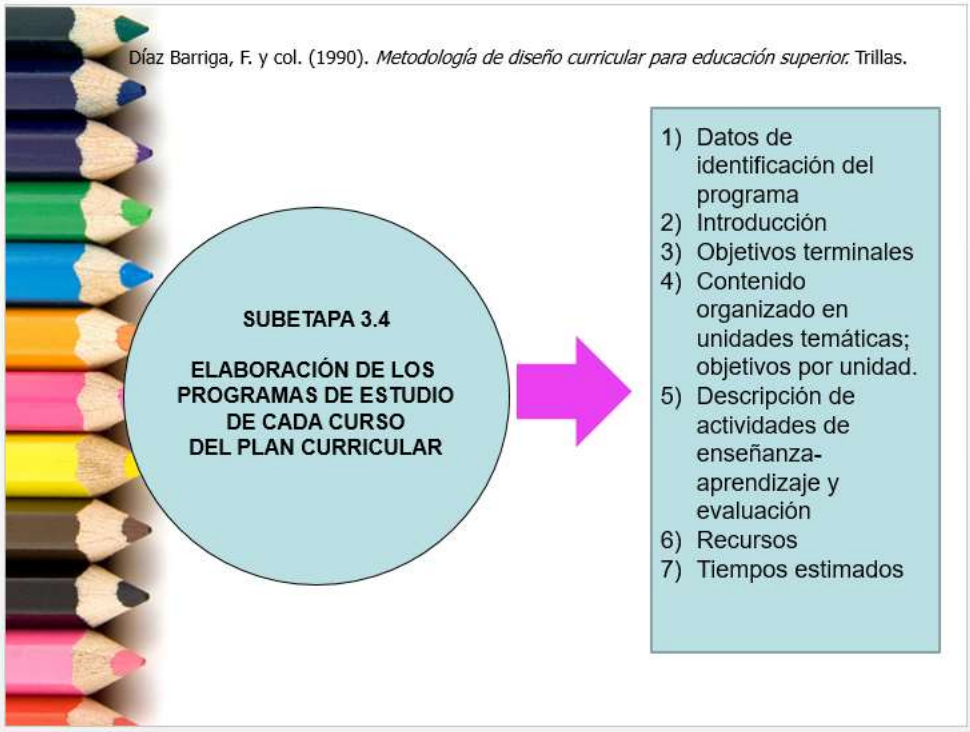

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.
PLAN LINEAL (O POR ASIGNATURAS)
ES EL MÁS COMÚN. DESVENTAJA: SE BASA EN UNA CONCEPCIÓN MECANICISTA DEL APRENDIZAJE, UNA SEPARACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD Y UNA FRAGMENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO.
PLAN MODULAR
CONJUNTO DE ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL. VENTAJAS:
✓ Se pretende romper con el aislamiento de la escuela
✓ El conocimiento se considera como un proceso progresivo de acercamiento a la verdad
✓ El aprendizaje es un proceso de transformación de estructuras simples a otras más complejas
✓ Rompe las relaciones de dominación y dependencia profesor-alumno
✓ Desempeño de una práctica profesional identificada y evaluable
✓ Supera la fragmentación del conocimiento favoreciendo la formación interdisciplinaria


PASOS GENERALES PARA
LA ELABORACIÓN DEL PLAN CURRICULAR:
1. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS EN ASIGNATURAS O MÓDULOS:
Los contenidos se agrupan de acuerdo con los elementos que tienen en común, conformando el listado de asignaturas o módulos según sea el caso.
2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS ASIGNATURAS O MÓDULOS EN UN PLAN CURRICULAR:
Se estructuran las asignaturas (o módulos) en un plan curricular (o plan de estudios), estableciendo las áreas y ciclos curriculares y la secuencia horizontal (asignaturas/módulos a cursar en un mismo ciclo escolar) y la vertical (orden de las asignaturas/módulos a cursarse en diferentes ciclos escolares.
3. ESTABLECIMIENTO DEL MAPA (O MALLA) CURRICULAR :
Concentrado de las asignaturas/módulos, por ciclo escolar indicando secuencia, duración y créditos.


EJEMPLO DE LÍNEAS ,EJES O ÁREAS CURRICULARES
Química
Matemáticas
Experimental
Social
2o sem
3er sem
4o sem
5o sem
6o sem
7o sem
8o sem


EJEMPLO DE CICLOS CURRICULARES
Ciclo básico
1er sem
2o sem
3er sem
Ciclo general
4o sem
5o sem
6o sem
Ciclo Espe-Ciali-zación
7o sem
8o sem
9o sem


EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA CURRICULAR
Química
Matemáticas
Experimental
Social
Ciclo básico
1o
2o
3o
Ciclo general
4o
5o
6o
Ciclo Especiali-zación
7o
8o
9o


Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.
SUBETAPA 3.4
ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE CADA CURSO DEL PLAN CURRICULAR
1) Datos de identificación del programa
2) Introducción
3) Objetivos terminales
4) Contenido organizado en unidades temáticas; objetivos por unidad.
5) Descripción de actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación
6) Recursos
7) Tiempos estimados

Díaz Barriga, F. y col. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* Trillas.
FIN DE LA PRESENTACIÓN

LECTURA 7

Díaz Barriga, F. y col. (1990, reimp. 2013). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. Trillas.

Pp. 133-152

La cuarta etapa de la metodología de derivación curricular aquí propuesta la constituye la evaluación curricular continua.

El currículo no debe ser considerado como algo estático, pues está basado en necesidades cambiantes y en avances disciplinarios que son continuos. Esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros, para ello, es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo. En esta unidad se presentan conceptos y prescripciones relativos a la conducción de un proceso de evaluación curricular, los cuales pueden utilizarse tanto en el diseño como en la implantación de un proyecto de evaluación curricular. Se exponen en primer lugar, el concepto y la importancia de la evaluación curricular, así como sus limitaciones y alcances; posteriormente, se presenta un módulo de evaluación que comprende diferentes tipos y variables que se deben considerar en el proceso; finalmente, se proporciona una serie de actividades que permitirán al lector aplicar los conocimientos adquiridos.

En la figura 5.1 se puede observar la ubicación de la Etapa 4 en la metodología de diseño curricular propuesta.

Objetivo general. El lector obtendrá recursos teoricometodológicos para situar en un contexto al proceso de evaluación dentro del proceso de diseño curricular.

Objetivos específicos. El lector realizará las siguientes actividades:

1. Ubicará el proceso de evaluación curricular como una fase del proceso general de derivación, conforme a la metodología propuesta.
2. Explicará el concepto de evaluación curricular.
3. Enunciará la importancia, los alcances y las limitaciones de la evaluación curricular.
4. Explicará y ejemplificará las operaciones generales comunes al proceso de evaluación educativa.
5. Enunciará y ejemplificará los tipos de evaluación propuestos por Stuflebeam (contexto, entrada, proceso, producto).
6. Enunciará y ejemplificará los tipos de evaluación curricular interna, externa, de la eficacia y de la eficiencia.
7. Explicará las principales variables que se deben considerar en una evaluación, de acuerdo con el modelo EPIC.
8. Enunciará y explicará los pasos del proceso de evaluación curricular conforme a la metodología propuesta.

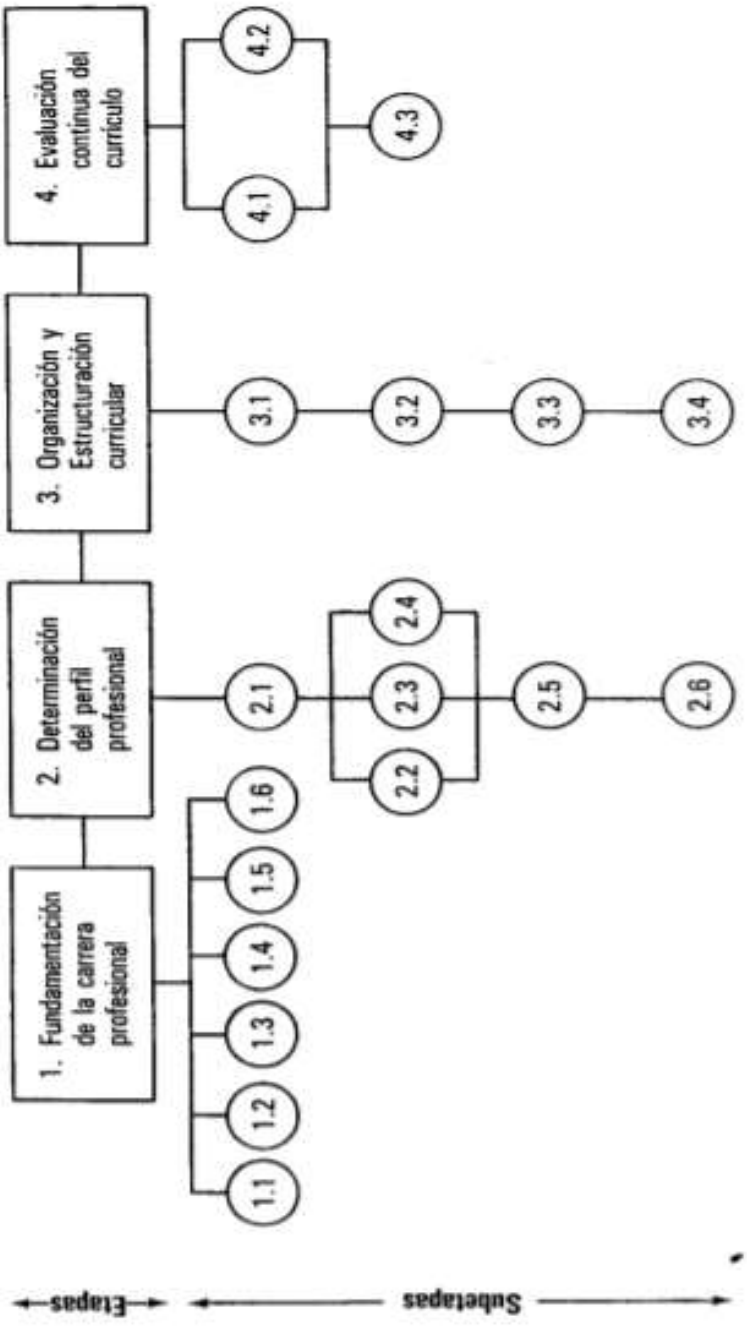


Figura 5.1. Ubicación de la etapa de evaluación continua en la metodología de diseño curricular

9. Describirá los principales medios e instrumentos que se emplean en evaluación curricular y los relacionará con los tipos de evaluación correspondiente.
10. Explicará los tipos de datos que deben obtenerse en una evaluación curricular.
11. Elaborará el bosquejo de un anteproyecto de evaluación curricular para un caso específico de su interés.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN CURRICULAR, IMPORTANCIA, ALCANCES Y LIMITACIONES

Si se considera a la evaluación educativa con un enfoque amplio, podrá advertirse que constituye un proceso sistemático por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo (García, 1975). En consecuencia, la evaluación requiere de un acopio sistemático de datos cuantitativos y cualitativos y los cambios propuestos se están realizando adecuadamente. Varios autores consideran que lo más importante en una evaluación es llegar a formular juicios de valor sobre las variables medidas que, a su vez, nos conducirán a un proceso de toma de decisiones tendientes a dirigir los resultados hacia la dirección deseada (García, 1975; Glazman y De Ibarrola, 1978; Schyfter, 1979; Quesada, 1979).

Dentro del marco de la derivación curricular, Arnaz (1981 *a*, pág. 55) considera que la evaluación de un currículo:

> ...es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo.

A su vez, Glazman y De Ibarrola (*op. cit.* págs. 59-70), con una visión más amplia, definen a la evaluación del plan de estudios como:

> ...un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta.

Estas autoras conciben al proceso como una espiral pues a partir de un plan vigente, y mediante la evaluación, se llega a formular un nuevo plan, el cual a su vez será objeto de una nueva evaluación, y así sucesivamente; de igual manera, se menciona la posibilidad de comparar el plan con un modelo que puede estar representado por una serie de criterios establecidos, los cuales deben estar fundamentados y ser susceptibles de evaluación. Por otra parte, se ha opinado que en las últimas décadas la evaluación curricular ha sur-

gido como un campo de estudio independiente de las ciencias de la educación, y sus antecedentes inmediatos son la evaluación educativa, la medición y la confección de pruebas (Lewy, 1982).

Pueden presentarse dos situaciones cuando se pretende conducir una evaluación curricular:

1. Hay un plan de estudios vigente en la institución y se pretende realizar una reestructuración curricular.
2. No hay ningún plan de estudios y se pretende crearlo.

En ambos casos, la evaluación se realizará para valorar el grado de éxito con respecto al modelo o a las metas propuestas, y deberá aplicarse en cada una de las etapas del proceso, a pesar de que pueda presentarse una secuencia diferente con variantes pertinentes para cada caso. En esta unidad se procurará tomar en cuenta ambas situaciones y se harán las aclaraciones pertinentes en la sección de tipos de evaluación. De esta manera, los problemas que surgen al evaluar el currículo y en consecuencia las actividades específicas que se conducirán, dependen en gran medida de la etapa de desarrollo en que se encuentre el proyecto curricular, las características mismas de la entidad por evaluar, el tipo de los datos que se reunirán y la metodología que se utilice para conducir la evaluación.

La evaluación curricular es importante porque en la actualidad constantemente ocurren cambios y hay nuevos hallazgos científicos, deben juzgarse continuamente los resultados obtenidos pues sólo así se llega al perfeccionamiento o al reemplazo racional y fundamentado de lo que se tiene establecido (Quesada, 1979). De este modo, la evaluación facilitará la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al proporcionar la información necesaria que permitirá establecer las bases objetivas para modificar o mantener dichos elementos. Por otra parte, es indispensable valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros y las deficiencias de un plan curricular en operación.

En realidad, cuando se realiza una evaluación curricular generalmente se conduce de manera asistemática, sin rigor metodológico y de manera fragmentaria; esto nos enfrenta a planes de estudios que se utilizan por años sin modificación alguna, o a planes que sí se modifican, pero sin un proceso científico de evaluación.

Desgraciadamente, el método más utilizado para evaluar planes y programas de estudios se limita a analizar la secuencia y organización de los títulos de las asignaturas y de las unidades temáticas, con lo cual se obtiene solamente una información descriptiva e incompleta, pues no se indica el rendimiento real de los alumnos, y tampoco si al egresar de la carrera satisfacen las necesidades para las que fueron capacitados. En las unidades precedentes se ha explicado que un currículo se elabora a partir de la identi-

ficación, especificación y estructuración de objetivos basados en necesidades sociales, en un mercado potencial de trabajo, en las características de los educandos, etc., y que debe señalarse de antemano todo el conjunto de actividades, recursos didácticos y formas de evaluación pertinentes; pues bien, todos estos aspectos deben tomarse en cuenta al evaluar el currículo. De lo anterior se deduce que la evaluación del currículo debe ser una actividad deliberada, sistemática y permanente desde que se inicia su elaboración (Arnaz, 1981 *a*). Habitualmente se ha ubicado a la evaluación curricular en el final del proceso de desarrollo e implantación del plan de estudios, por lo que se revisan únicamente los componentes curriculares finales de todo el proceso; sin embargo, esto no es lo más conveniente pues la evaluación se realiza demasiado tarde e impide detectar errores e incongruencias cometidas en las etapas iniciales. A partir de lo anterior, se puede afirmar que el proceso de evaluación debe ser continuo.

Lewy (*op. cit.*) afirma que debe mantenerse un seguimiento permanente de lo que denomina "el control de calidad del programa", ya que un currículo que funciona satisfactoriamente durante cierto tiempo y bajo condiciones determinadas, puede convertirse gradualmente en obsoleto y requerir de modificaciones o reemplazo.

Con respecto a las limitaciones de la metodología curricular, Díaz-Barriga (1981) afirma que si no se tiene claro el marco teórico del que parte la evaluación, así como los aspectos metodológicos, se incurre en el error de centrar la evaluación curricular en los aspectos eficientistas e internos del currículo, y se descuidan los planteamientos originales y los aspectos sociales. Otro problema que se enfrenta frecuentemente en la evaluación curricular consiste en que se involucran intereses humanos e institucionales, lo cual la obstaculiza, pues al recolectar los datos, éstos son distorsionados u obstruidos en favor de dichos intereses. Para evitar en lo posible este problema, se propone que se establezca un modelo participativo de evaluación; es decir, en el que participen activamente y sean los verdaderos conductores todos los agentes involucrados en el currículo (maestros, alumnos, administradores, evaluadores, beneficiarios, etcétera).

Para finalizar esta sección, es importante destacar que los estudiosos de evaluación curricular deben satisfacer no sólo criterios de adecuación científica (validez, confiabilidad, objetividad), sino también criterios de utilidad práctica (importancia, relevancia, costeabilidad, alcance, duración y eficiencia) (Stufflebeam, 1971).

OPERACIONES Y TIPOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Dentro del marco de la evaluación educativa, se ha postulado que deben realizarse cuatro operaciones interrelacionadas y fun-

damentales para conducirlas (estas operaciones corresponden al esquema de Ralph Tyler, 1979), y son:

1. La definición y delimitación precisa del aspecto educativo que se quiera evaluar (por ejemplo, la evaluación curricular, que se definirá después que se establezcan el área y los propósitos de la evaluación).
2. La definición operacional del aspecto educativo en cuestión, es decir, la formulación de un conjunto de conceptos y suposiciones pertinentes para dicho aspecto (en la evaluación curricular, se refiere a la especificación de los objetivos).
3. La selección y elaboración de instrumentos y procedimientos de evaluación más adecuados para dicho conjunto de conceptos y suposiciones (por ejemplo, pruebas, escalas, listas de comprobación, técnicas de análisis de contenido, cuestionarios, documentos, etcétera).
4. La revisión continua de acuerdo con la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos y procedimientos diseñados, de la definición del aspecto educativo evaluado, de los conceptos y suposiciones formulados y de los mismos instrumentos y procedimientos desarrollados (véase figura 5.2).

Se puede afirmar que por medio de estos pasos u operaciones generales, se conduce la evaluación de cada una de las diversas etapas del proceso de derivación curricular, en su conjunto y en diferentes niveles, aunque habrá variantes de acuerdo con las características de cada etapa y el tipo de evaluación.

Stufflebeam (1971) asegura que en el proceso que va desde la creación y diseño hasta la aplicación de un proyecto, es posible encontrar cuatro tipos generales de evaluación, las cuales se describen a continuación (véase figura 5.3).

1. Evaluación de contexto. Sirve para tomar decisiones que en la planeación conducen a determinar los objetivos del proyecto. Con este tipo de evaluación se fundamentan o justifican los objetivos, se definen el medio relevante, las condiciones vigentes y las deseables, se identifican las necesidades y se diagnostican los problemas. En gran medida, este tipo de evaluación es filosófica y social, pues en ella se describen los valores y las metas de un sistema. Dentro del contexto del desarrollo curricular, éste es el tipo de evaluación utilizado durante la etapa de fundamentación de la carrera.
2. Evaluación de entrada o de insumos. Sirve para estructurar las desiciones que conducen a determinar el diseño más adecuado del proyecto y, por medio de la información que contiene, puede decidirse cómo utilizar los recursos para lograr las metas de un pro-

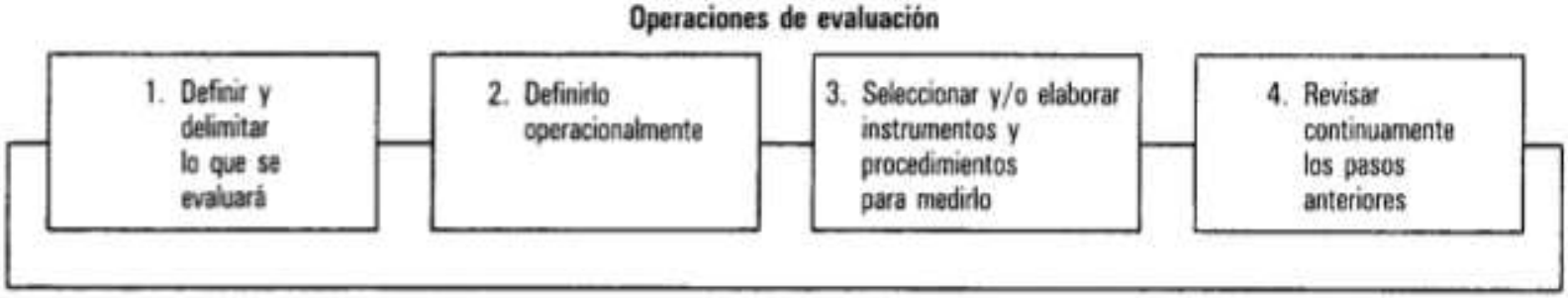


Figura 5.2. Operaciones de evaluación.

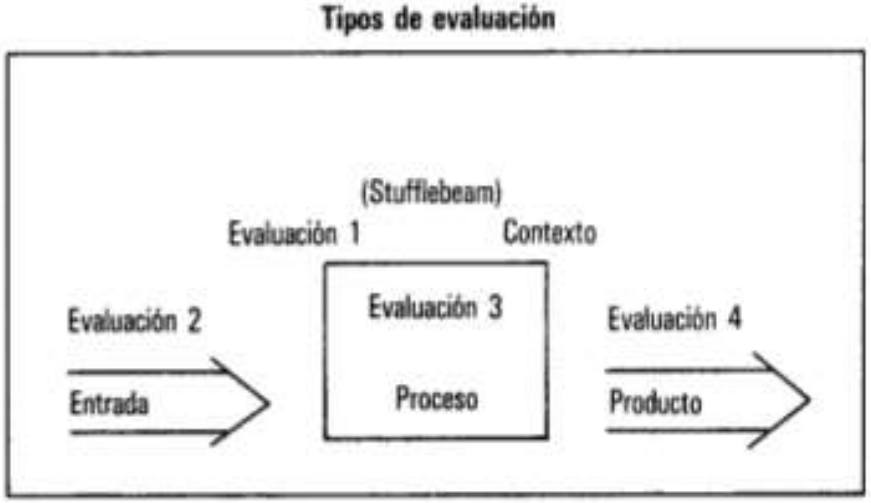


Figura 5.3. Tipos de evaluación.

grama. Este tipo de evaluación responde a preguntas tales como ¿son factibles los objetivos planteados?, ¿cuáles son los costos potenciales y cuáles los beneficios esperados de las estrategias establecidas?, ¿cuáles son los supuestos o fundamentos subyacentes?, ¿cuáles son las actitudes y necesidades de los estudiantes, maestros, la comunidad, etc., y cómo se integran a las estrategias?, ¿con qué recursos y facilidades se cuenta?, ¿qué otras instituciones con estrategias similares que están funcionando persiguen fines parecidos?, etc. Las decisiones basadas en este tipo de evaluación generalmente resultan de la especificación de procedimientos, materiales, facilidades, equipo, programas, esquemas de organización, requerimientos de personal y presupuestos. En relación con el proceso de desarrollo curricular, este tipo de evaluación se realiza principalmente en las etapas de determinación del perfil profesional y de organización curricular.

Puede decirse que las evaluaciones de contexto y de entrada son evaluaciones de tipo diagnóstico.

3. Evaluación de proceso. Sirve para implantar decisiones que nos ayuden a controlar las operaciones del proyecto. Después de que un curso de acción ha sido aprobado y comienza a implantarse, es necesario este tipo de evaluación para proveer de una retroalimentación periódica a los planes y procedimientos. Con este tipo de evaluación se pretenden alcanzar tres objetivos principales:

a) Detectar o predecir defectos en el proceso de diseño o en su aplicación.
b) Proveer información para tomar decisiones programadas.
c) Mantener un registro continuo del procedimiento.

La evaluación del proceso requiere un análisis de aspectos tales como relaciones interpersonales, canales de comunicación, logística, actitud de los usuarios hacia el programa, adecuación de recursos, disponibilidades físicas, personal, programas de tiempo, estructura interna de los programas y conceptos que se enseñarán.

Stufflebeam (*op. cit.*) sugiere que para recolectar la información de este tipo de evaluación se utilicen tanto procedimientos formales como informales (por ejemplo, análisis de interacción, listas de cotejo, entrevistas, escalas, redes PERT, buzones de sugerencias, entre otros).

Dentro del marco de la derivación curricular, este tipo de evaluación es particularmente relevante para determinar si la implantación de la organización curricular propuesta se conduce de manera adecuada. Se considera que éste es un tipo de evaluación con carácter formativo.

Autores como Glazman y De Ibarrola (*op. cit.*) y Arredondo (s.f.), parecen identificar la evaluación de proceso con una evaluación interna del currículo en la cual se trata de determinar el logro aca-

démico del alumno con respecto al plan de estudios y, por tanto, la evaluación de proceso está contenida en la evaluación de la estructura interna y la organización del propio plan de estudios.

4. Evaluación de producto. Sirve para repetir el ciclo de decisiones tendientes a juzgar los logros del proyecto. Permite, además, medir e interpretar los logros no sólo del final de cada etapa del proyecto, sino del proyecto global. Asimismo, por medio de ellas se investiga la extensión en que los objetivos terminales se han logrado, a diferencia de la evaluación de proceso, con la que se busca determinar la extensión en que los procedimientos son tan operantes como se ha esperado. El procedimiento que usualmente se sugiere para realizar la evaluación de producto es el siguiente: primero se analizan o se conciben las definiciones operacionales de objetivos y las de medidas de criterio asociadas con los objetivos de la actividad; posteriormente, se comparan estas medidas con normas predeterminadas y, finalmente, se realiza una interpretación racional de los logros, empleando la información obtenida en las evaluaciones de contexto, de entrada y de proceso.

Este tipo de evaluación corresponde a una evaluación sumaria, por medio de la cual se quiere determinar si los resultados finales de todo el proceso son satisfactorios (véase figura 5.4).

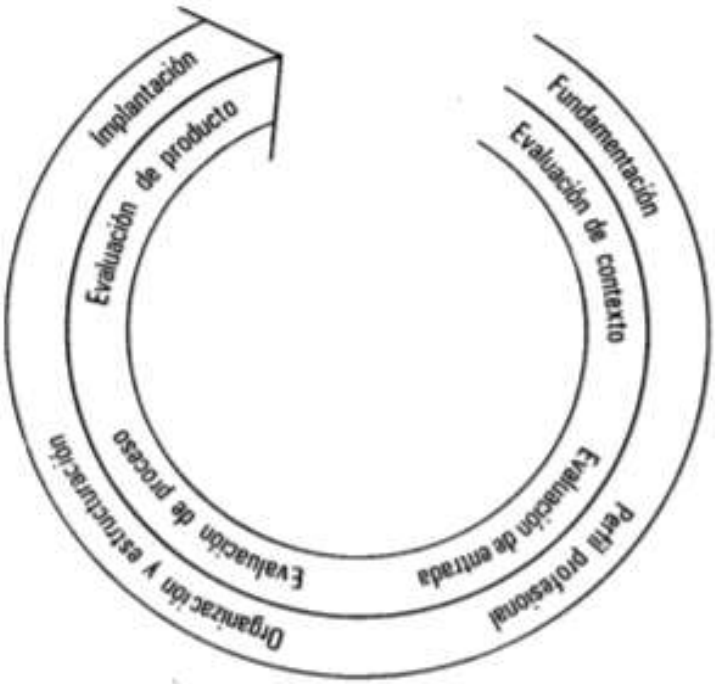


Figura 5.4. Momentos del desarrollo curricular y de la evaluación.

Así como la evaluación de proceso se identifica con la evaluación interna de currículo, la evaluación de producto parece acercarse al concepto de evaluación curricular externa. Con esta última, se busca determinar el impacto que puede tener el egresado de una carrera, con respecto a lo determinado en el perfil profesional propuesto y a su capacidad de solucionar los problemas y satisfacer las necesidades que el ámbito social le demanda.

Al tratar de precisar más los tipos de evaluación en relación con el proceso curricular, se debe incluir la distinción que hacen Arredondo (s.f.) y Arnaz (*op. cit.*) entre evaluación de la *eficiencia* y evaluación de la *eficacia*. Así, al evaluar la eficiencia de un programa o plan, se busca determinar el grado en que los recursos son aprovechados durante las actividades realizadas, en términos de costos, personal, tiempo, etc., y cuando se trata de evaluar la eficacia, se quiere determinar el grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas para una actividad; es decir, la eficacia nos indica si se satisfacen o no las necesidades selecionadas. De esta manera, puede observarse que es posible conducir una evaluación interna tanto de la eficiencia como de la eficacia de un currículo, de igual manera que se puede realizar una evaluación externa de su eficiencia y de su eficacia. Herbert A. Simon (cit. por J. Huerta, comunicación personal) establece que la eficiencia es la relación entre los productos obtenidos sobre el costo; la eficacia es la diferencia entre los propósitos menos los logros, y proporciona una medida más, la de la *efectividad*, que es la diferencia entre las necesidades menos los satisfactores o, lo que es lo mismo, entre los problemas menos las soluciones (véase figura 5.5).

$$\text{Eficiencia} = \frac{\text{Producto}}{\text{Costo}}$$

Eficacia = Propósitos − Logros

Efectividad = Necesidades − Satisfactores o Problemas − Soluciones

Figura 5.5. Indicadores de evaluación.

Conviene aclarar que hay autores que identifican la evaluación de la eficacia externa con la evaluación de la efectividad y, por razones de terminología, en esta unidad se prefiere emplear el término eficacia externa. Para evitar confusiones, obsérvese la figura 5.6, donde se presentan, a manera de diagrama, los diferentes tipos de evaluación hasta aquí revisados.

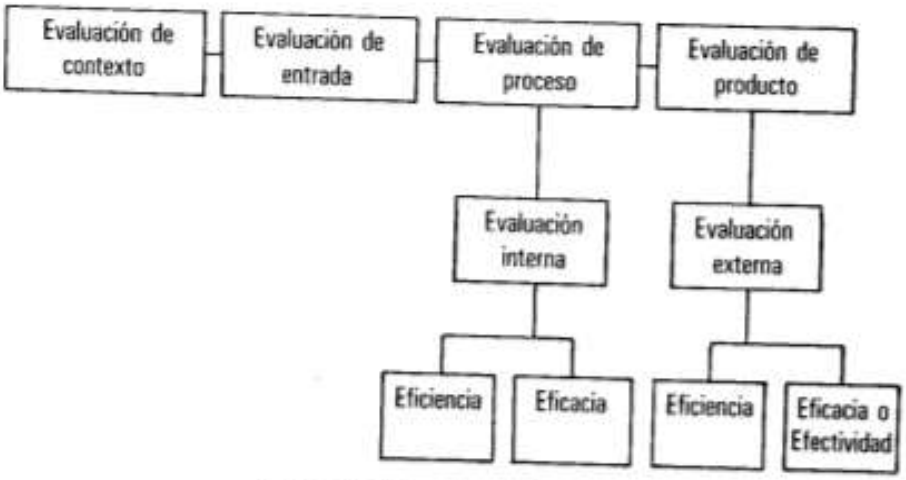


Figura 5.6. Tipos de evaluación curricular.

Anteriormente se revisaron las críticas de algunos autores que opinan que la evaluación curricular generalmente ha sido restringida a una evaluación interna centrada en aspectos eficientistas, es decir, donde se analiza únicamente la estructura y organización del plan de estudios, y se trata de determinar lo costeable de dicho plan. De hecho, la mayoría de los autores revisados que ofrecen propuestas para la evaluación curricular, se centran en estos puntos y descuidan la evaluación del impacto social de la profesión en cuestión, o sólo hacen una breve mención de la importancia de este aspecto. Muchos planes de estudios carecen de una justificación y fundamentación de los mismos en relación con la comunidad y las necesidades sociales imperantes y, por ello, al valerse solamente de un listado de nombres de materias o programas aislados, la evaluación es restringida a la determinación de las secuencias, los contenidos, los tiempos, etc., que son mejores.

En la presente unidad se trata de proporcionar una visión más completa del proceso de evaluación curricular. A partir de este punto, se desarrollarán con más detalle las evaluaciones de proceso y de producto, dado que las evaluaciones de contexto y de entrada se han expuesto ya implícitamente al mencionar las actividades y las subetapas que se deben realizar cuando se va a fundamentar el currículo, elaborar el perfil profesional, y al determinar la organización curricular. A continuación se trata de delimitar cuáles son las variables y los indicadores más importantes para determinar la evaluación interna y externa del currículo, con respecto a su eficiencia y su eficacia.

EVALUACIÓN INTERNA DE LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA DEL CURRÍCULO

Como se señaló anteriormente, al evaluar en el currículo los elementos y la organización y estructura del plan de estudios, se realiza una evaluación interna.

Para conducir dicha evaluación, debe partirse del establecimiento de ciertas normas o criterios que constituirán los rasgos específicos que sirven de base para la deducción de juicios y la toma de decisiones. Estas normas o criterios, que generalmente giran en torno a los contenidos curriculares, pueden ser de diversa índole y, en consecuencia, cada uno de ellos puede tener una importancia distinta. El establecimiento de los criterios se realiza a partir de algunos principios pedagógicos tales como dosificación del material, retroalimentación, ejercitación y refuerzo, familiaridad, significatividad, correspondencia entre objetivos y actividades de aprendizaje, etc. Pueden, asimismo, considerarse principios de presentación tales como claridad, secuencia, vocabulario, formato, etc. En este sentido sería muy conveniente valerse de principios psicológicos y epistemológicos, en otras palabras, relativos a la naturaleza del conocimiento que se imparte, la génesis del conocimiento según los estadios de desarrollo cognoscitivo de los alumnos, fenómenos perceptuales y de aprendizaje involucrados, entre otros. Por otra parte, no deben olvidarse los criterios sociales en los que se fundamenta al currículo.

Adicionalmente, se parte del supuesto de que la institución educativa cuenta con objetivos enunciados claramente, o bien con objetivos implícitos que el equipo evaluador puede deducir a partir de documentos institucionales o reglamentaciones (por ejemplo, normas y reglamentos universitarios, de la escuela en particular, la Ley Federal de Educación, los requisitos para el ingreso, la acreditación, el servicio social, la presentación de tesis y otros que pida la escuela , así como manifiestos y opiniones de maestros y alumnos, programas de materiales y exámenes parciales y finales). No debe propiciarse la situación planteada por Arnaz (*op. cit.*), en la cual muchas instituciones, al evaluar el plan de estudios, no tienen objetivos curriculares explícitos y se decide desechar el plan a partir de justificaciones poco sólidas (es "viejo", tiene lagunas y repeticiones) se propone la elaboración de otro que contenga objetivos curriculares previos. Tal vez el camino más adecuado sea el de establecer qué se quiere obtener de ese currículo, analizar y deducir lo que se puede lograr y lo que de hecho se logra con el plan vigente y, a partir de ese análisis, decidir si el plan debe ser modificado o desechado, según sus alcances y limitaciones.

A continuación se exponen los criterios desarrollados por Glazman y De Ibarrola (*op. cit.*) para valorar internamente la eficiencia

del currículo, cuando se revisa su estructura interna y su organización. Dichos criterios, de índole principalmente pedagógica, son:

1. Congruencia del plan.
2. Viabilidad del plan.
3. Continuidad del plan.
4. Integración del plan.
5. Vigencia del plan.

Al analizar la *congruencia* del plan, se estudia el equilibrio y la proposición de los elementos que lo integran, para lo cual se analizan los objetivos tanto de uno solo como de diferentes niveles. En el análisis de los objetivos generales o terminales del plan, éstos se confrontan con los fundamentos, a fin de descubrir errores de omisiones y de consideraciones parciales, erróneas y contradictorias. Al analizar la congruencia entre objetivos, "se revisa la labor de agrupación y se trata de detectar omisiones, repeticiones y digresiones de los contenidos y comportamientos en la forma de organización" (Glazman y De Ibarrola, *op. cit.*, pág. 101).

Cuando se estudia la *vigencia* del plan de estudios, se valora la actualidad del mismo en relación con los fundamentos que le sirven de base, lo cual consiste en la confrontación de los objetivos generales o de lo ya estipulado en el perfil profesional, con los fundamentos que los sustentan, a fin de que una reforma, un avance o un cambio de éstos se refleje en los objetivos y, consecuentemente, en los demás niveles. El equipo evaluador debe estar atento a los aspectos filosóficos, sociales y disciplinarios, además de los psicológicos y pedagógicos.

Al evaluar la *viabilidad* del plan de estudios, se estudia éste en relación con los recursos existentes, por lo que se requiere:

1. Elaborar un inventario de recursos de la institución y analizar su operación.
2. Cotejar los recursos con los objetivos definidos.

En este inventario deben cotejarse recursos humanos y materiales, por ejemplo, profesores, laboratorios, aulas, equipo, bibliotecas, medios audiovisuales, material didáctico, textos y documentos); posteriormente, debe revisarse la accesibilidad de los recursos para profesores y alumnos, la utilidad de dichos recursos en cuanto a costos, y el aprovechamiento de estos recursos en el plan de estudios vigente.

Al evaluar la *continuidad* e *integración* del plan, se pretende determinar la relación entre los objetivos de materias, módulos o recursos con el periodo semestral en que se imparten y, posteriormente, establecer su interrelación con todos los objetivos del plan. Es importante confirmar que se ha conseguido una estructura continua e integrada que permita el logro de los objetivos terminales de

la carrera, para lo cual Glazman y De Ibarrola (*op. cit.*) recomiendan obtener la siguiente información:

1. Los cursos que presentan una mayor incidencia como antecedentes o consecuentes.
2. Los cursos aislados.
3. Las relaciones entre estos cursos.
4. Las relaciones entre los cursos y el semestre (periodicidad) en que se imparten.

De este modo podrán detectarse los siguientes errores:

1. Cursos con objetivos complejos que se imparten en los niveles iniciales.
2. Cursos con objetivos sencillos que se imparten en niveles avanzados.
3. Cursos consecuentes que se están impartiendo previamente.
4. Cursos antecedentes que se están impartiendo posteriormente.
5. Cursos antecedentes muy separados de sus consecuentes.
6. Falta de relaciones entre los cursos que se imparten simultáneamente.

En este tipo de evaluaciones es recomendable el empleo de la tecnología educativa, particularmente de las técnicas de análisis, secuenciación y estructuración de contenido.

Con respecto a la evaluación interna de la eficacia del currículo, Arredondo (s.f.) propone que el indicador más importante es el rendimiento académico del alumno con respecto al plan de estudios. Este autor propone diversos análisis, entre ellos:

1. Determinación de índices de deserción, reprobación, acreditación y promedios generales de los objetivos terminales por materias y áreas de estudio, por medio de la consideración de aspectos tales como semestre, sexo, generación, etc.
2. Análisis de áreas curriculares y conceptuales en relación con el rendimiento académico de los alumnos y los procedimientos y los materiales de instrucción.
3. Análisis de la labor de los docentes en relación con sus características y el rendimiento académico de los alumnos.
4. Análisis de evaluación y rendimiento académico, a partir de los tipos de evaluación del aprovechamiento escolar empleados y del nivel de participación estudiantil en las mismas.

Este autor propone categorías de análisis más específicas que rebasan la extensión de esta unidad, por lo que se recomienda al lector un estudio detallado de ese documento.

EVALUACIÓN EXTERNA DE LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA DEL CURRÍCULO

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la evaluación externa del curriculo se refiere principalmente al impacto social que puede tener el egresado.

Al evaluar la eficacia externa (o efectividad) del curriculo, los aspectos principales serán los siguientes:

1. Análisis de los egresados y sus funciones profesionales. Con este análisis se busca determinar qué tipo de funciones profesionales desempeñan realmente los egresados, si se capacitaron para estas funciones o no en la carrera, qué utilidad reportan los egresados, empleadores y beneficiarios de dichas funciones, qué funciones se consideran convenientes para integrarse al plan de estudios.
2. Análisis de los egresados y de los mercados de trabajo. Es indispensable determinar los tipos de áreas y sectores en que los egresados están trabajando, analizar si corresponden a mercados de trabajo tradicionales, novedosos o potenciales, investigar los índices de desempleo y subempleo de los egresados, obtener una relación de empleo en comparación con egresados de otras instituciones.
3. Análisis de la labor del egresado a partir de su intervención en la solución real de las necesidades sociales y los problemas de la comunidad para los que fue diseñada la carrera. En este punto se confrontará con la realidad para descubrir si realmente hay o no un vínculo estrecho entre las instituciones educativas y el sistema social, y se podrán reestructurar o cambiar los fundamentos, que son la parte medular del curriculo.

En relación con la evaluación externa de la eficiencia, sobresale la importancia que tiene el estudio del empleo de recursos y costos pues, por ejemplo, el mismo número de egresados que resuelvan los mismos problemas sociales con menos recursos, serán más eficientes externamente. Esto es particularmente importante en países subdesarrollados, en donde no hay recursos económicos suficientes y por tanto no deben desperdiciarse. Arredondo (s.f.) opina que deben estudiarse los siguientes aspectos para analizar la eficiencia curricular: tasas de efectividad y costo promedio por semestre, por actividad instruccional, por grupo de estudiantes, por estudiantes individuales, por toda la carrera, por actividades teóricas y prácticas, etcétera.

Para integrar y aclarar los conceptos relativos a evaluación interna y externa hasta aquí expuestos, consúltese la figura 5.7.

Evaluación curricular interna

Eficiencia

- Criterios Pedagógicos
  - Congruencia
  - Viabilidad
  - Continuidad
  - Integración
  - Vigencia
- Criterios de presentación o comunicación
- Criterios psicológicos y epistemológicos
- Criterios sociales
- Aspectos académico-administrativos

Eficacia

- Rendimiento académico (cumplimiento del plan de estudios)

Evaluación curricular externa

Eficiencia

- Relaciones costo-beneficio
- Contrastación de resultados con otras instituciones y planes de estudio

Eficacia

(Efectividad)

- Funciones profesionales
- Mercado de trabajo
- Solución de problemas de la comunidad

Figura 5.7. Evaluación interna y externa.

VARIABLES SUSCEPTIBLES DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Al evaluar un curriculo, como se pudo observar, deben determinarse numerosas clases de variables susceptibles de evaluación y potencialmente relevantes, de tal manera que al analizarlas reflejen lo más objetiva y ampliamente posible la situación de interés. En las secciones anteriores se analizaron las operaciones que se verifican al evaluar, así como los principales tipos de evaluación curricular que deben efectuarse. El lector pudo inferir la diversidad de las variables (objetos de la evaluación) que adquieren relevancia en este proceso. En esta sección se tratará de explicitar e integrar las más importantes; para ello, se tomará como referencia el modelo del Centro de Evaluación de Tucson, Arizona, denominado EPIC (Stufflebeam, *op. cit.*), que sugiere los posibles aspectos relevantes y sus combinaciones. El modelo es de tipo heuristico, por lo que debe adaptarse a la problemática de cada institución (véase figura 5.8).

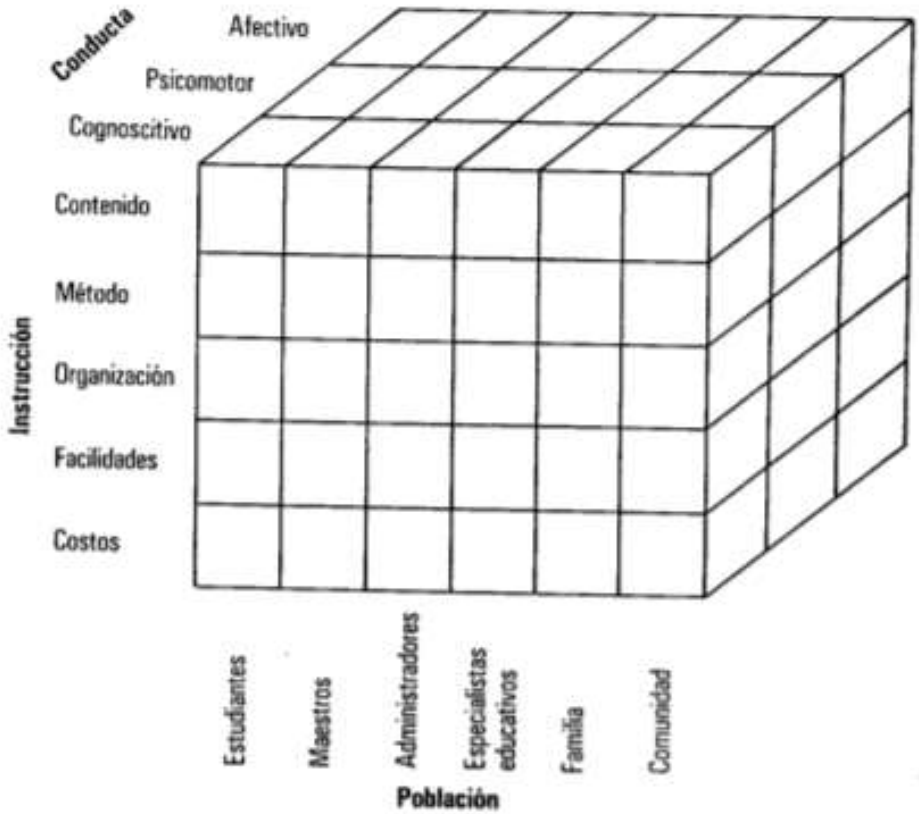


Figura 5.8. Variables de un modelo de evaluación.

El modelo fue desarrollado principalmente para evaluar procesos y programas instruccionales, pero puede adaptarse para la evaluación de productos. Dicho modelo se compone de una estructura tridimensional que comprende instrucción, población y conducta, y cada dimensión consta de un conjunto de variables relevantes.

En relación con la variable *proceso instruccional*, los principales aspectos que se evaluarán son:

- *Contenido*: estructura o cuerpo de conocimientos identificada en los programas específicos y en el plan de estudios general. Es una estructura de temas que deben aplicarse dentro y a través de los niveles y periodos de tiempo.
- *Metodología instruccional*: proceso diseñado para facilitar el aprendizaje, comprende la evaluación de los métodos, materiales didácticos y principios de aprendizaje empleados para motivar e inculcar habilidades de estudios, etc. El grado de detalle de estos análisis debe determinarse de acuerdo con los intereses de cada evaluación específica.
- *Organización curricular*: se refiere a la evaluación de la organización vertical y horizontal del plan curricular, así como a la evaluación de la adecuación de tiempo, secuencia, y segmentos instruccionales, interrelación de contenidos, etcétera.
- *Facilidades*: se refiere a locales, espacio, equipo disponible, gastos y necesidades para los logros de los programas educacionales y academicoadministrativos.
- *Costo*: dinero requerido para las facilidades, el mantenimiento y el personal.

Los aspectos mencionados, pueden relacionarse con algunos de los tipos de evaluación revisados en esta unidad.

Con respecto a la variable *población*, es preciso evaluar la forma en que el currículo ha afectado a todas las personas involucradas en él, directa o indirectamente. Se requerirá, en primer lugar, reunir información demográfica para cada subcategoría; por ejemplo, con respecto al estudiante se necesita determinar edad, sexo, grado, nivel de logro y actitudes; con respecto al maestro y al personal administrativo, el grado académico, la experiencia, la habilidad docente y las actividades profesionales; con respecto a la comunidad, su situación geográfica, desarrollo histórico, estructuras sociales, económicas y culturales imperantes, estructuras de poder y problemática específica. Recuérdese que gran parte de esta información fue presentada en las etapas de fundamentación de la carrera y de elaboración del perfil profesional; es aquí donde resulta muy valiosa, y es oportuno corroborarla o rectificarla. Posteriormente, estos datos serán imprescindibles para determinar en qué forma el plan de estudio ha afectado a las poblaciones, tanto a estudiantes, egresados y

docentes como a usuarios de los servicios prestados por el profesional.

La variable *conductas* se refiere básicamente al análisis de los conocimientos adquiridos, de los logros que estos conocimientos permiten y de las habilidades profesionales adquiridas, para interrelacionarlas con las reacciones de las personas que están en los escenarios instruccionales y sociales. En este modelo se propone como enfoque a la taxonomía de B. Bloom, dado que es una propuesta organizada y difundida, además de que es la más empleada en el desarrollo de objetivos, por lo cual puede ser congruente con la derivación de éstos en la etapa de estructuración y organización curricular. La taxonomía se presenta en tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor; dado el objetivo de este texto, no se explicará detalladamente, sin embargo, el lector puede consultar numerosas publicaciones al respecto o proponer sus propias categorías de conducta.

Con la evaluación de estas variables se determinará si se han logrado los objetivos generales y específicos de cada programa del currículo, y si el egresado cumple con los objetivos especificados en el perfil profesional elaborado.

DATOS E INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Dada la amplitud y diversidad de estudios que pueden realizarse para evaluar un currículo, es lógico proponer que los medios o instrumentos para conducirlos abarcan, asimismo, muchas posibilidades. Como ya se comentó, pueden utilizarse tanto procedimientos formales como informales para determinar el tipo y las características de los datos que se reunirán. Generalmente, al evaluar un currículo se consideran los siguientes tipos de datos: juicios y opiniones, observaciones del programa y sus agentes en acción, y productos de los alumnos.

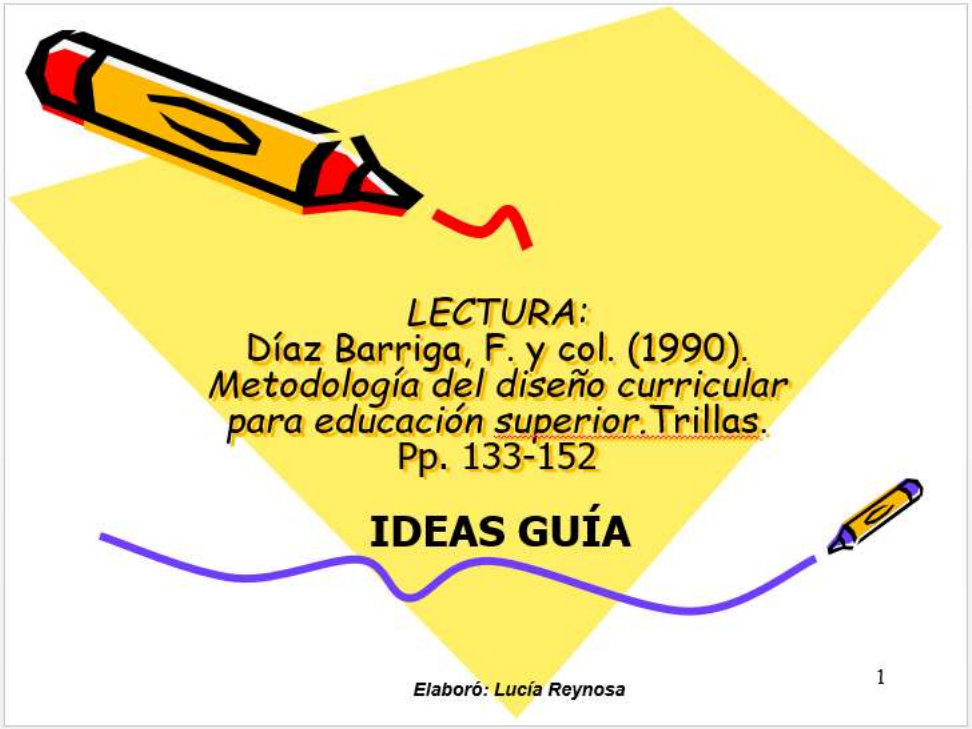
En la Unidad 2 se afirmó que una fuente valiosa de información son las entrevistas con los expertos en diferentes campos (educacionales, psicológicos, sociológicos, de las disciplinas involucradas en el currículo, etc.), quienes pueden valorar los alcances y limitaciones de las propuestas curriculares. Debe asimismo considerarse, tal como se plantea en el modelo EPIC ya descrito, la opinión de los padres, alumnos, profesores, representantes de la comunidad, y usuarios de los servicios profesionales. Para obtener, este tipo de información, conviene valerse de entrevistas, cuestionarios, sesiones y foros de discusión, encuestas, convocatorias para la presentación de proposiciones, etc. En este sentido, y consideradas como herramienta de juicio sistemático y fundamentado, pueden emplearse las diversas técnicas derivadas de la tecnología educacional (análisis de contenido, confección

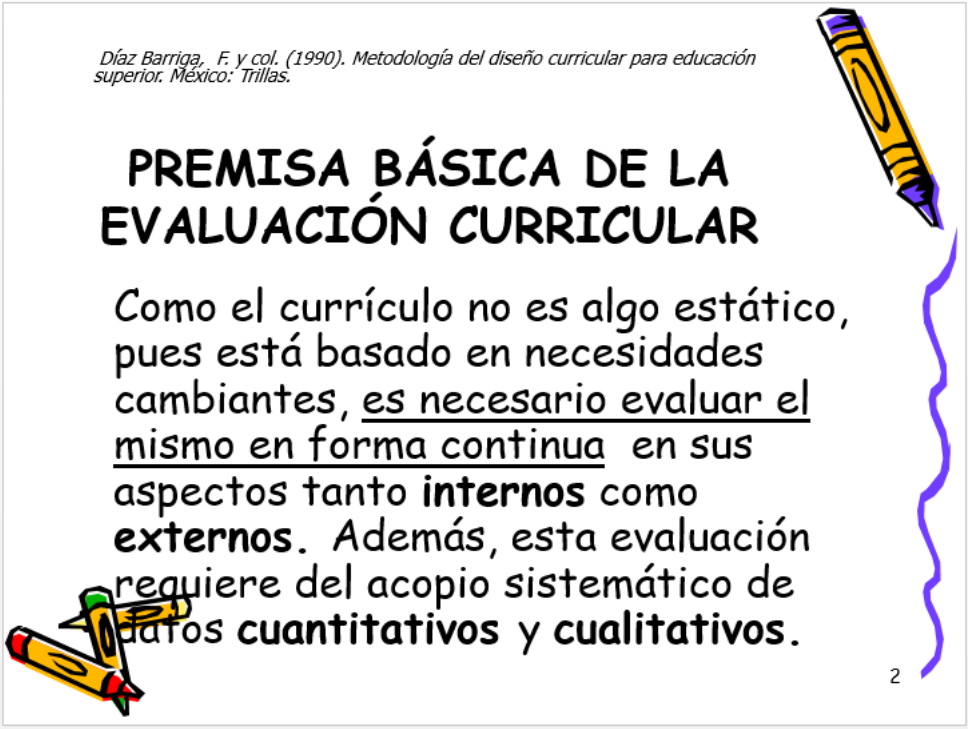
de objetivos, procedimientos de secuenciación, elaboración de instrumentos de medición, etc.), las cuales servirán de apoyo para los expertos durante la valoración de los aspectos internos del plan y sus correspondientes programas de estudios.

Por otra parte, debe seleccionarse la conducción de estudios que permita observar lo más objetivamente posible la implantación curricular. Para ello, se deben valorar los aspectos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje tal como ocurren en el aula para, a su vez, determinar si la realidad corresponde a las normas fijadas en el programa, y detectar los aspectos no previstos que surgen en la implantación y afectan el logro de los propósitos planteados. Generalmente se valora el rendimiento académico mediante exámenes escritos, pero pocas veces se registran observaciones acerca de la adquisición de habilidades cognoscitivas o psicomotoras del alumno y, menos frecuentemente, de sus cambios de actitud o afecto. Sería conveniente valorar adicionalmente otro tipo de productos terminales del alumno, tales como ejercicios, hojas de trabajo, cuadernos escolares, productos colectivos, composiciones, exposiciones, periódicos murales y escolares, mesas redondas, representaciones dramatizadas y, de manera especial, en el contexto de la educación superior, el desempeño del alumno en prácticas de campo donde debe mostrar la adquisición de habilidades y actitudes profesionales.

No sólo es complejo el proceso de recabar los datos de evaluación, sino también resumirlos y analizarlos de tal forma que ofrezcan juicios verídicos que permitan tomar decisiones atinadas. Dichos análisis de datos deben plantearse antes del diseño del proyecto de evaluación curricular. Asimismo, es valioso incluir los análisis cuantitativos por medio de herramientas estadísticas descriptivas e inferenciales, así como proponer análisis cualitativos con la intención de indagar la relaciones causales que determinan los datos de evaluación.

Otro aspecto importante es la manera en que se conduce la evaluación, es decir, el tipo de diseño que se utilizará para investigar y recolectar los datos. Las opciones van desde los diseños experimentales, pasando por los cuasiexperimentales y los ex post facto, hasta análisis de tipo documental, de costo-beneficio y demográfico, entre otros (Weiss, 1975).


LECTURA:
Díaz Barriga, F. y col. (1990).
Metodología del diseño curricular
para educación superior.Trillas.
Pp. 133-152
IDEAS GUÍA
Elaboró: Lucía Reynosa
1


Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.
PREMISA BÁSICA DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR
Como el currículo no es algo estático, pues está basado en necesidades cambiantes, es necesario evaluar el mismo en forma continua en sus aspectos tanto internos como externos. Además, esta evaluación requiere del acopio sistemático de datos cuantitativos y cualitativos.
2

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

DEFINICIONES DE EVALUACIÓN CURRICULAR

- **ARNAZ (1981):**
  "Tarea que consiste en establecer su valor [del currículo] **como recurso normativo principal** de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo.
- **GLAZMAN E IBARROLA (1978):**
  "La evaluación del plan de estudios es un proceso objetivo y continuo que **se desarrolla en espiral**, y consiste en **comparar** la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) **con un modelo**, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actuen de información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta".

3

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

DOS RAZONES BÁSICAS POR LAS QUE PUEDE LLEVARSE A CABO UNA EVALUACIÓN CURRICULAR

1. Hay un currículo vigente en la institución y se pretende realizar una reestructuración curricular.

2. No hay ningún currículo y se pretende crearlo.

4

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

LA REALIDAD DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR:

" En realidad, cuando se realiza una evaluación curricular generalmente se conduce de manera asistemática, sin rigor metodológico y de manera fragmentaria; esto nos enfrenta a planes de estudios (sic) que se utilizan por años sin modificación alguna, o a planes que se modifican, pero sin un proceso cientifico de evaluación"(p. 136).

5

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

LA ALTERNATIVA PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR:

Frente al desgastado método de sólo analizar la secuencia y organización de las asignaturas y las unidades temáticas, (lo cual es necesario pero sumamente incompleto), deben considerarse también las necesidades sociales, el mercado de trabajo, las características de los educandos y docentes, las actividades y recursos didácticos y de todo tipo. Ello permitirá ir más allá de los aspectos eficientistas y sólo internos del currículo. Y frente al problema de distorsionar la evaluación a causa de diversos intereses humanos, la alternativa es establecer un modelo participativo en el que se incluyan activamente todos los agentes involucrados: alumnos, docentes, administradores, evaluadores, empleadores, etc.

6

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

DE ACUERDO AL MODELO DE R. TYLER (1979), SUS 4 PREGUNTAS SE HAN ADECUADO A LA EVALUACION CURRICULAR:

1. La definición y delimitación precisa del aspecto educativo que se quiera evaluar.
2. La definición operacional del aspecto educativo en cuestión.
3. La selección y elaboración de instrumentos y procedimientos de evaluación.
4. La revisión continua de acuerdo con la información obtenida.

7

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

DE ACUERDO A STUFFLEBEAM (1971):

La evaluación curricular debe satisfacer:

CRITERIOS DE ADECUACIÓN CIENTÍFICA:

- ✓ Validez, confiabilidad, objetividad

CRITERIOS DE UTILIDAD PRÁCTICA:

- ✓ Importancia, relevancia, costeabilidad, alcance, duración y eficiencia.

Además, de acuerdo con su modelo curricular, propone:

1. LA EVALUACIÓN DE **CONTEXTO** (De tipo diagnóstico)
2. LA EVALUACIÓN DE **ENTRADA O DE INSUMOS** (De tipo diagnóstico)
3. LA EVALUACIÓN DE **PROCESO** (De tipo formativo y como evaluación interna)
4. LA EVALUACIÓN DE **PRODUCTO** (Evaluación sumaria y como evaluación externa)

8

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

DE ACUERDO CON ARREDONDO (s/f) y ARNAZ (1981):

La evaluación curricular debe distinguir:

1. EVALUACIÓN DE LA **EFICIENCIA**:
   Grado en que los recursos son aprovechados durante proceso.

2. EVALUACIÓN DE LA **EFICACIA**:
   Grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas en un currículo.

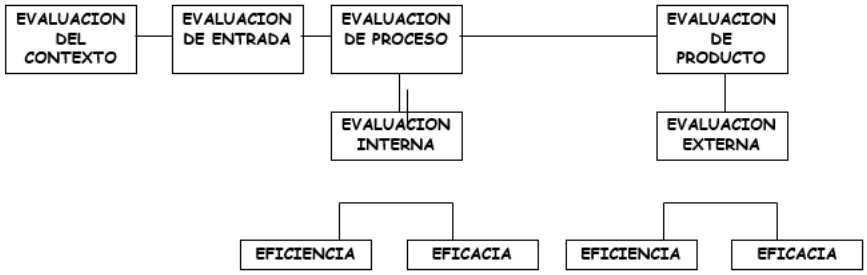
Pero también la EFICIENCIA y EFICACIA pueden ser analizadas en forma tanto INTERNA COMO EXTERNA.

ESQUEMA:

9

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

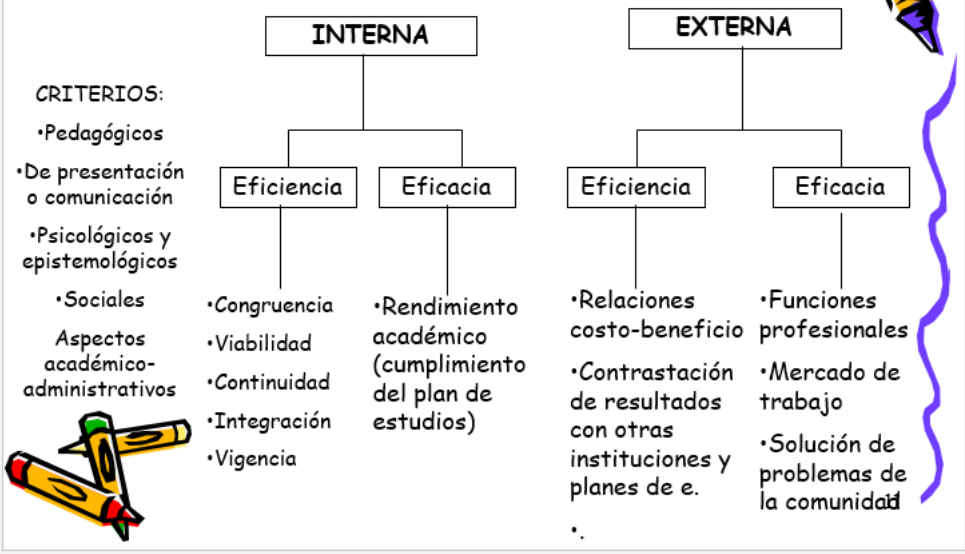
TIPOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR



10

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

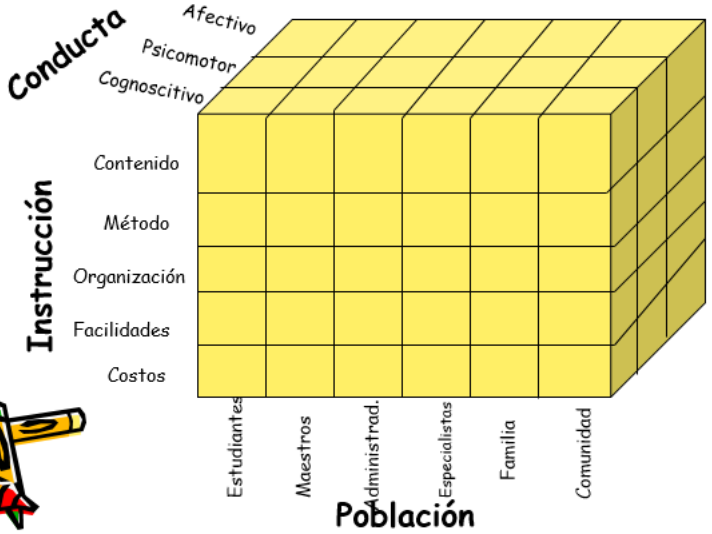
EVALUACIÓN CURRICULAR INTERNA Y EXTERNA



Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

MODELO EPIC PARA EVALUACIÓN CURRICULAR

(Centro de Evaluación de Tucson, Arisona, citado por Stufflebeam))



12

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

DATOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Dada la amplitud de los aspectos que pueden considerarse en la evaluación de un currículo, es lógico que los datos a recabar, sean también multivariados. **Tipos de datos:**

-Juicios y opiniones. Ejemplos: Juicios de expertos opinión de los padres, alumnos, profesores, representantes de la comunidad, empleadores.

-Observaciones (del programa y de sus agentes de acción). Ejemplos: Aspectos específicos del proceso enseñanza-aprendizaje, tal como ocurren en el aula.

-Productos de los alumnos. Ejemplos: Calificaciones, adquisición de habilidades, cambios de actitud, ejercicios, prácticas, trabajos.

13

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

EJEMPLOS DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

- Entrevistas
- Cuestionarios
- Sesiones y foros de discusión
- Encuestas
- Convocatorias para la presentación de propuestas
- Análisis de contenido
- Elaboración de objetivos
- Elaboración de pruebas de rendimiento académico
- Guías de observación
- Listas de cotejo (check list)
- Escalas de actitud
- Inventarios de valores
- Herramientas estadísticas descriptivas e inferenciales

14

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

PROPUESTA GENERAL DE LA AUTORA DE UNA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN CURRICULAR DE PROCESO Y PRODUCTO (Etapa 4 de su propuesta general)

SUBETAPA 4.1. Evaluación interna.

Actividades. Análisis de:

- Congruencia entre los objetivos curriculares
- Vigencia de los objetivos
- Viabilidad del currículo
- Secuencia entre cursos
- Adecuación de contenidos y actividades curriculares
- Operatividad del funcionamiento de aspectos académico-administrativos
- Actividad docente y su relación con el rendimiento académico
- Factores relacionados con el rendimiento académico

15

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

SUBETAPA 4.2 Evaluación externa.

Actividades. Investigación continua de:

- Las necesidades sociales a ser abordadas por el profesional.
- Del mercado ocupacional y de las habilidades requeridas por el egresado.
- De los alcances de la labor profesional.
- De las funciones profesionales desarrolladas en el desempeño laboral; comparación con egresados de otras instituciones.

16

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

SUBETAPA 4.3 Reestructuración curricular

Actividades.

- Delimitación de elementos curriculares que se modificarán y sustituirán con base en las evaluaciones internas y externas.
- Elaboración de un programa de reestructuración curricular
- Determinación de prioridades para la operacionalización de dicho programa de reestructuración.

17

Díaz Barriga, F. y col. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. México: Trillas.

MEDIOS Y PRODUCTOS DE LA PROPUESTA METODOLOGICA DE LA AUTORA

- **MEDIOS:**
  Cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos, aplicación de tecnología, investigación bibliográfica, análisis demográfico de alumnos y docentes, técnicas de análisis a partir de juicios de expertos, seguimiento de egresados e instrumentos de observación del desempeño profesional.

- **PRODUCTOS:**
  Documento del proyecto de evaluación tanto interna como externa, que incluya:
  1. Tipo (s) de evaluación
  2. Propósito de cada tipo de evaluación
  3. Variables que deben considerarse
  4. Actividades específicas por realizar
  5. Instrumentos y procedimientos
  6. Tipos de datos e información por obtener
  7. Personal y tiempo requerido

18

FIN DE LA
PRESENTACIÓN
19