

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN



TENDENCIAS DEL DISEÑO CURRICULAR POR
OBJETIVOS

COLECTIVO DE AUTORES

Edición: Liset Ravelo Romero
Corrección: Estrella Pardo Rodríguez

Iliana Artiles Olivera, Carlos Alexander Mendoza Jacomino, Elsie Tandrón Benítez,
Llanelys Peralta Castellón, Javier Torres Valladares, Soraya Martínez Castillo,
Manuel Guerra Garcés, 2018

Editorial Feijóo, 2018
ISBN: 978-959-312-032-6

Arbitrada por pares académicos



Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Carretera a
Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

INDICE

CONTENIDOS	pág.
Fundamentación necesaria	5
Objetivo General y Objetivos Específicos	5
I. Marco Teórico Curricular	5
A. Currículum. Su Conceptualización	7
B. Los Fundamentos del Currículum	9
C. Dominios del Currículum	24
1. Teorías Curriculares	26
2. Desarrollo Curricular	26
3. El Diseño Curricular	28
El Diseño Curricular, sus Tareas, componentes y Niveles.	29
D. Niveles de Concreción del Diseño Curricular	34
II. Tendencias en el Diseño Curricular	42
III. Tendencias en el Análisis del Curriculum	47
A. Currículum Tradicional	49
B. Currículum Tecnocrático	49
C. Currículum Crítico	50
V. Modelos de Diseño Curricular	51
A. Modelos Curriculares Conductistas	51
B. Modelos Globalizadores	56
C. Modelo de Investigación en la Acción	62
D. Modelo Histórico Cultural	67
V. Tipos de Currículum	73-79
A. El Currículum Cerrado	75
B. El Currículum Abierto	75
Tipos de Currículum	76
VI. Enfoques Curriculares	79-109
A. Currículo Académico	84
B. Currículo de Eficiencia Social	85
C. Currículo Centrado en el Estudiante	86
D. Currículo de la Reconstrucción Social o Problémico	87

E. Currículo Sistémico	88
F. Currículo Procesual	90
G. Currículo Alternativo	90
H. Currículo Crítico	91
I. Currículo por Competencias	91
Una Visión Holística de la Pedagogía Contemporánea.	96
VII. Modelos de Diseño Curricular	109-114
A. Modelo Pedagógico por Objetivos	110
VIII. Modelo Educativo	114-116
A. Modelos Educativos Universitarios	115
IX. El Currículum Integral	116-147
Del Currículo Tradicional al Currículo Integral	116
A. El Currículum Integral. Conclusiones	116
X. Qué son los Perfiles	147-166
A. Determinación de los Perfiles	150
B. El Perfil Profesional	152
C. Las Profesiones y Ocupaciones	153
Elaboración del Perfil Profesional	155
XI. Diseño y Estructuración del Plan de Estudios	167-171
A. El Plan de Estudios	167
XII. Reflexiones. ¿Desde el Programa al Currículum o desde el Currículum al Programa?	171-176
Conclusiones	177
Bibliografía	178

FUNDAMENTACIÓN NECESARIA

Es importante señalar que todo Currículum está diseñado con base a una serie de supuestos; fundamentos que dan origen a diferentes concepciones curriculares, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, todo con el propósito de darle direccionalidad y sentido al proceso curricular.

La palabra currículum proviene del latín, que significa “conjunto de estudios”; el cual se puede definir como: el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje, que se desarrolla en una institución educativa, sin obviar que éste surge como producto de las necesidades que se presentan en la institución educativa y aspira a superar la realidad concreta de la misma.

Cabe destacar, que uno de los problemas que en la actualidad se presentan en las instituciones educativas de nivel universitario, es la necesidad del desarrollo de la formación posgraduada, para aquellos docentes que son graduados en diferentes ramas de la Educación Universitaria.

Es innegable pasar por alto el curriculum en una institución educativa, ya que junto a su fundamento organiza una propuesta de enseñanza consistente y realizable, que facilita la aplicabilidad del conjunto de actividades, experiencias, materiales, método de enseñanza, para la construcción de las capacidades desde una dinámica de combinación de atributos (respecto al conocimiento, habilidades, actitudes y valores), que permite un desempeño competente de los estudiantes.

En el desarrollo de esta monografía más que entregar información sobre el curriculum y de profundizar sobre teorías, enfoques y modelos curriculares, se trata de analizar y reflexionar sobre los mismos, con el propósito de comprender la importancia que tienen dichas reflexiones, las distintas maneras de concebir el curriculum y de llevarlas a la práctica, para mejorar el proceso de diseño curricular y articularlo con los demás procesos de las otras áreas de la gestión educativa.

OBJETIVO GENERAL

Reflexionar sobre las diferentes concepciones y postulados teóricos del curriculum, con especial énfasis en el Diseño Curricular por Objetivos; así como sus componentes y etapas del proceso de formulación, implementación y evaluación del mismo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Construir una conceptualización crítico propositiva sobre el curriculum
2. Introducir a los participantes en el estudio del curriculum como diseño y como práctica en la acción educativa.
3. Confrontar enfoques y modelos metodológicos de diseño curricular, con la realidad educación – sociedad en nuestro país.

4. Identificar los elementos del currículo desde su especialidad en la práctica profesional.

I. MARCO TEÓRICO CURRICULAR

A. CURRICULUM. SU CONCEPTUALIZACIÓN

¿Qué significa “Curriculum” ¿Cómo nace y evoluciona el concepto hasta nuestros días?

La construcción curricular, desde el punto teórico, significa revisar los distintos conceptos de curriculum que se han desarrollado, en ese sentido, es necesario puntualizar los aspectos relevantes de éstos a sí identificar cuáles son las influencias teóricas que están presentes en cada uno. Una serie de diversos conceptos sobre el curriculum que han desarrollado autores estudiosos del tema, nos proporcionarán una visión panorámica para comparar y analizar la evolución de los mismos y su transformación a través del tiempo por ello se presenta en orden cronológico:

1. Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad (Bobbit, 1918).
2. Todos los aprendizajes de los estudiantes que están planificados y dirigidos por la escuela para obtener sus objetivos educativos (Tyler, 1949).
3. El currículum como los intercambios de los alumnos con los diferentes aspectos del medio planificados bajo la dirección de la escuela (Mackenzie, 1964).
4. Experiencias planificadas ofrecidas por los docentes bajo la guía de la escuela (Wheeler, 1967).
5. Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores y que ya hayan sido dominadas por el alumno (Gagné, 1967).
6. El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje. Planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes:
 - a) Selección y ordenación del contenido
 - b) Selección de experiencias de aprendizaje
 - c) Planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje (Taba, 1974).
7. El currículum no sólo comprende los programas de las distintas materias sino también es una definición de finalidades en la educación, una especificación de las actividades de enseñanza de aprendizaje, que supone programas de contenido y, por último indicaciones precisas sobre la manera cómo el alumno será evaluado (Haimault, 1977).
8. Una serie de sucesos planificados que pretenden tener consecuencias educativas para uno o más alumnos (Eisner, 1979).

9. Un plan para proporcionar conjuntos de oportunidades de aprendizajes para personas que van a ser educadas (Taylor, Alexander y Lewis, 1981).
10. Currículum es lo que es transmitido con éxito en diferentes grados o diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materias y acciones apropiadas, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidas para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos, que son conocidos por los que toman las decisiones (Schwab, 1983).
11. Experiencias de aprendizaje de los estudiantes, en tanto que están expresadas o anticipadas por logros y objetivos, planes y diseños de aprendizaje y la implementación de dichos planes y diseños en el entorno de la escuela (Skilbeck, 1984).
12. El currículum es un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que un estudiante lleva a cabo bajo la orientación de la escuela (Marsh y Stafford, 1984).
13. Son planes hechos para guiar la enseñanza en las escuelas, normalmente representados en documentos recuperables de diversos niveles de generalidad, y la actualización de dichos planes en el aula, como experiencias de los docentes y registrados por un observador; aquellas experiencias que tienen lugar en un entorno de aprendizaje que también influencian aquello que se aprende (Glatthorn, 1987)
14. Es un objetivo o un conjunto de valores, que son activados a través de un proceso de desarrollo que culmina en las experiencias de los alumnos en el aula. El grado por el cual esas experiencias son una verdadera representación del objetivo y está en función directa a la efectividad de los esfuerzos de desarrollo del currículum (Bondi y Wiles, 1989).
15. El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar y un conjunto de prácticas educativas humanas (Gruñid 1991).
16. El conjunto de decisiones y concreciones que la escuela toma y realiza en el ámbito de los objetivos o metas de la educación, en el ámbito de su instrumentación temática (contenidos curriculares), de su instrumentación metodológica (técnicas didácticas) y de su verificación evaluativa (Fernández, 1992).
17. Todas las oportunidades de aprendizaje planificadas ofrecidas a los estudiantes por la institución educativa; como las experiencias que éstos obtienen cuando el currículum es implementado. Esto incluye aquellas actividades que los profesores han seleccionado para los estudiantes que son invariablemente representadas en la forma de un documento escrito; y como el proceso por el que los profesores toman decisiones para implementar dichas actividades dadas la interacción con las variables del contexto tales como alumnos, recursos, profesores, y el entorno de aprendizaje (Print, 1993).

18. Es un cuerpo de conocimientos sobre qué y cómo enseñar, sobre dónde y cuándo es mejor hacerlo, sobre qué, cómo y cuándo evaluar... pero es sobre todo un proceso abierto a todos sus niveles de decisión para ser modificados e innovados (Torre, 1993).
19. El currículum no es únicamente la definición de las intenciones educativas que un sistema tiene para con su alumnado, sino que es, ante todo, la experiencia real que finalmente tienen de ello los docentes y los alumnos. El currículum no es sólo planificación, sino práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, técnicos, familias, docentes y alumnos. Práctica que contextualiza el propio currículum al igual que ha influido en su definición (Marchesi y Martín, 1998).

La evolución del concepto de currículum es un reflejo directo de los modelos educativos que predominaron en cada época. Así, las primeras definiciones se centran en la visión fines – medios y privilegian la planificación y la secuencia de objetivos como aspecto básico para el desarrollo del currículum.

El objetivo de su desarrollo entonces es concentrar en una especie de instructivo los procedimientos para obtener un producto: la transmisión de conocimientos, lo cual refleja el punto de vista de los inicios del siglo XX hacia la educación, basado en un modelo eminentemente conductista del aprendizaje.

Posteriormente, se incorporan a este concepto ideas como experiencias de aprendizaje, orientación o guía de la escuela y finalidad de la educación que denotan una evolución hacia una visión que considera el proceso enseñanza – aprendizaje en un ámbito un poco más amplio de construcción del conocimiento y de las condiciones para que se produzca.

Finalmente, las últimas definiciones conciben el currículum como un proceso de desarrollo colectivo entre los actores involucrados, que tiene su centro en la experiencia dentro del aula y necesariamente involucra significados como participación, criterio e interacción con el contexto.

La diversidad de conceptualizaciones existentes sobre currículum plantea la necesidad de explicitar claramente qué posición se asume cuando se aborda el campo de lo curricular.

El currículum en las instituciones de Educación Superior constituye una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales concretas que lo determinan. Tiene por tanto un carácter contextualizado que le imprime un sello particular y limita su extrapolación a otros contextos diferentes. Responde a los requerimientos que la época, el tipo de sociedad, país y región reclama a las universidades en cuanto a la formación de los recursos humanos profesionales necesarios para el desarrollo social. Implica una construcción, una propuesta y una praxis que se sustenta en supuestos epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos que deben quedar claramente explicitados por la institución educativa.

Se identifica una concepción amplia de currículum, se destaca su carácter de proyecto y de proceso articulados a través de la evaluación que potencia su dinamismo, flexibilidad y posibilidad de ajuste y perfeccionamiento en dependencia del contexto y de las necesidades de formación.

El currículum universitario implica también una selección de la cultura (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, sentimientos) que tiene un carácter intencionado y que responde también a determinantes políticos. Su finalidad es potenciar la formación de un profesional con un alto nivel científico técnico y con una formación humanista que propicie su participación como agente de desarrollo y transformación social.

Teniendo en cuenta estos aspectos se considera el currículum como “ un proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en formas de propuestas político – educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado” (González, 1995: 10) Currículum: diseño, práctica y evaluación. CEPES, Universidad de la Habana. Impresiones Ligeras).

En esta propuesta de definición se destacan los dos planos en que se expresa el currículum, el estructural – formal, donde se concreta el proyecto elaborado y que se expresa en documentos, normativas, reglamentos del currículum oficial y el procesual – práctico o proceso de realización curricular que se identifica con las prácticas educativas cotidianas.

La concepción amplia de currículum que se asume implica también, considerar tres momentos fundamentales en este; el diseño o proceso de elaboración teórica inicial de la propuesta, la ejecución o desarrollo curricular y la evaluación que está presente tanto en la planificación, el desarrollo como en la calidad del profesional formado.

B. LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

Los fundamentos del currículo podemos clasificarlos en históricos, filosóficos, psicológicos y sociológicos. El énfasis que se le dé a uno o varios de ellos determinan el o los enfoques curriculares a seguirse.

Fundamentos Históricos:

La historia de la educación constituye un tema de sumo interés ya que la tradición constituye un factor de vital importancia en el campo de la educación y ejerce una profunda influencia sobre el desarrollo del currículo. Muchos conceptos contemporáneos acerca del currículo proceden de épocas anteriores, han persistido hasta el presente y aún ejercen influencia.

La educación de la Grecia de los siglos VII y VI A.C., estaba destinada a contribuir al bien público, o sea al bienestar de la sociedad. Esparta y Atenas pretendían a través de la educación el entrenamiento y la educación de soldados fuertes y valerosos y de ciudadanos leales profundamente compenetrados con la moral vigente.

En el siglo V A.C., la educación superior estaba integrada esencialmente por la retórica y la filosofía. En Alejandría, el currículo universitario incluía también matemáticas y otras disciplinas científicas. Existía cierta tendencia a la especialización. La filosofía, por ejemplo, se dividía en astronomía, geografía y matemáticas.

Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes contribuyeron al desarrollo de la filosofía, estudiaron aspectos de la educación, tales como sus contenidos, formas y factores determinantes. Sócrates estableció elevadas normas morales y éticas que pusieron de manifiesto la universalidad y la naturaleza moral del conocimiento, así como la capacidad del hombre para pensar y analizar la experiencia.

Platón concebía el objetivo de la educación como determinante de la clase social a que cada hombre pertenecía y que lo preparara para que se desarrollara dentro de ella. Las tres clases eran filósofas, soldados y trabajadoras. Aristóteles fundó su Escuela Peripatética, donde a través del método inductivo llevaba a los estudiantes a definir las ideas y los conceptos de manera concreta.

La educación romana tenía como objetivo inculcar la moral y las virtudes sociales necesarias para el mantenimiento de las leyes, las costumbres y la religión. Luego que los estudiantes completaban su educación elemental pasaban a la escuela de humanidades donde estudiaban la lengua y la literatura latina y griega, historia, geografía, mitología y ética.

Las escuelas de retórica preparaban a los jóvenes para ejercer el derecho o la vida pública. En ésta aprendían gramática, retórica, lógica y literatura. Los romanos desarrollaron el Trivium y el Quadrivium, o sea de las siete artes liberales. El Trivium consistía de gramática, retórica y lógica y el Quadrivium lo formaba la aritmética, la geometría, astronomía y música. Entre las especialidades que se enseñaban en la Universidad de Roma estaba derecho, medicina, arquitectura, matemáticas, mecánica, gramática, y retórica.

El currículo de la educación cristiana reflejaba la cultura y los ideales griegos, romanos y hebreos. A las siete artes liberales, se le agregaron la filosofía, y la teología.

Durante el Renacimiento se manifiestan nuevas exigencias sociales. Al mejorar la situación de las masas, éstas necesitaban aprender a leer y a escribir, pero estas habilidades tenían que adquirirlas en la lengua vernácula, que era la única que conocían. El lenguaje vernáculo se convierte en el medio de enseñanza. Las demandas intelectuales de la época las satisfacen las escuelas humanistas. Su currículo se basaba en el estudio del hombre.

Lo fundamental de la enseñanza lo constituían la lengua y la literatura griega y latina. Además, incluía moral, declamación y composición, deportes, juegos y danzas. El currículo universitario sufrió la influencia de estos procesos, reflejándose en la creación de facultades de arte, derecho, medicina y teología.

Las escuelas vernáculas se incrementan. La Reforma induce a la Iglesia a desarrollar una actividad en el terreno de la educación. El espíritu científico guiado por los trabajos de Copérnico y Bacon contribuyó a revalorizar la concepción filosófica del realismo humanista y social, dando paso a un realismo sensacional.

En los Estados Unidos surgen ciertos desarrollos curriculares que luego influenciarán el currículo en otros lugares. La academia introduce currículos múltiples, o sea un currículo básico para todos los alumnos y otro especializado para aquéllos que deseaban recibir una formación específica. La educación gratuita acerca la educación al pueblo. Desde los comienzos de la educación en Estados Unidos, el libro de texto constituye una base importante para el currículo. En ocasiones, el currículo en todos los niveles se ha centrado en el libro de texto.

Louis Agassiz y Charles W. Eliot, de la Universidad de Harvard, influenciados por el movimiento científico europeo introducen la enseñanza de ciencia y el uso del método científico en las áreas académicas de las universidades norteamericanas. Los laboratorios se introducen como parte de la enseñanza. Los estudios realizados por Eliot y el Comité de los Diez, influencian no sólo la educación superior, sino también la educación secundaria.

El Comité de requisitos de admisión a colegio (1899) estipula normas uniformes para la admisión de estudiantes en el nivel universitario. Se requerían cuatro (4) unidades de lenguas extranjeras, dos (2) unidades de matemáticas, dos (2) unidades de inglés, una (1) de historia y una (1) de ciencias. Se propiciaba el que los estudiantes talentosos terminaran el curso preparatorio en menos tiempo. Se aceptaba como créditos para ser admitidos a colegio el trabajo realizado por el estudiante en cualquier asignatura de escuela superior si se reunía en cuatro períodos de clases a la semana.

La preocupación por mejorar la educación hace que surjan otros comités y documentos como los Principios Cardinales de la Educación Secundaria. Más recientemente, la Comisión de Política Educativa formuló sus Diez necesidades educativas imperativas de la juventud y la Asociación Americana de Administradores Escolares sus Imperativos de la Educación (1966).

En Puerto Rico, estudios realizados durante el presente siglo han propuesto aspectos relevantes para el currículo, aunque en ocasiones éstos no han tenido el impacto esperado. Ejemplos de éstos son el Estudio del Sistema Educativo por Columbia University (1925), Porto Rico and Its Problems (1928), realizado por el Brooking Institution; Public Education and the Future of Puerto Rico: A Curriculum Survey (1949) realizado por

el Columbia University; el Estudio del Sistema Educativo Puertorriqueño (1959) y el Estudio para la Reforma Educativa (1976).

Fundamentos Filosóficos:

El currículo se estructura en beneficio de los individuos y la sociedad y debido a esta gran responsabilidad, el mismo está permeado de visiones filosóficas. Unos enfatizan la dimensión material de la realidad en vez de la espiritual. Mientras otras enfatizan el significado e las ideas sobre los datos de la realidad. Otros creen que todo conocimiento se deriva de la realidad. Hasta cierto grado, la filosofía y el currículo enfocan el mismo problema: **¿Qué debe la persona lograr ser?, ¿Qué puede lograr ser?, ¿Qué debemos enfatizar?**

Existen tres categorías filosóficas de relevancia para la toma de decisión curricular. Estas son la ontología, la epistemología y la axiología. La ontología tiene que ver con la naturaleza de la realidad: **¿Qué es realidad?**

Existen tres posiciones ontológicas:

1. la que ubica la realidad en un plano supernatural (Platón)
2. la realidad es inherente o reside en el presente, en el mundo externo y natural (Aristóteles)
3. la realidad reside sólo en la experiencia humana

La ontología de la cultura del siglo XX es especialmente empírica, basada en los sentidos. Nos enfrentamos con el problema de distinguir aquello que es genuinamente real de aquello que es aparentemente real o espurio.

La epistemología tiene que ver con la naturaleza del conocimiento y la naturaleza de observar el conocimiento.

Se cuestiona: **¿Qué es verdadero? ¿Cómo conocemos la verdad? ¿Cómo sabemos que sabemos?** El conocimiento lo clasifican en:

1. la autoridad absoluta, la cual se percibe como altamente valiosa y auténtica. Esta se adquiere por intuición o revelación. El hombre es el receptor pasivo del conocimiento que se origina en otro mundo: el dominio supernatural de un dios, la región de la idea del cosmos de Platón y el alma humana de Rousseau.
2. el descubrimiento de la realidad de este mundo. El conocimiento del mundo inherente a la última realidad se adquiere a través de los sentidos.

La axiología tiene que ver con los problemas de los valores. Se cuestiona: **¿Qué es bueno?, ¿Qué debe preferir el hombre?, ¿Qué es lo deseable?** Por lo regular estos cuestionamientos se dividen en dos categorías principales.

La **ética** tiene que ver con los conceptos del bien y el mal, según se aplica a la conducta humana. La **estética** tiene que ver con las cualidades de la belleza y el gozo en la experiencia humana. Ambas categorías de cuestionamientos valorativos tienen implicaciones curriculares.

El pensamiento filosófico se divide en tres posiciones: centrada en otros mundos, centrada en la tierra, y centrada en el hombre.

Escuelas filosóficas representativas:

El **idealismo** es la posición filosófica que afirma que el mundo exterior es una idea procedente de la mente del hombre o de un ser sobrenatural. Es una posición filosófica antigua que se considera que se inició con Platón. Su enfoque es racionalista o sea que tiene la tendencia a considerar el razonamiento deductivo como único método de conocimiento. Este método parte de los enunciados universales para llegar luego a proposiciones particulares.

La verdad, la cual tiene carácter absoluto existe independientemente del individuo o de la sociedad en que éste vive. Por su naturaleza misma, algunos idealistas asignan excesiva importancia a los aspectos intelectuales y se ocupan poco de los problemas físicos.

El propósito de la educación es transmitir la herencia cultural que refleja la verdad que fue progresivamente develada en el curso de la historia. El alumno puede acercarse al ideal emulando a su maestro, que lo guía en el análisis de las ideas. Los elementos de la mente son primarios para la educación. La educación debe guiar al aprendiz a captar las cosas mentalmente y en el uso de las ideas y conceptos ya que en estos encontrarán la verdad. El aprendizaje debe permitirle a los individuos el logro de la realización de la bondad y la verdad.

El currículo se basa en las ideas. Las fuentes principales del currículo son la historia y la literatura. Se presta atención especial a las obras maestras que registran los diversos aspectos de la humanidad. Se destaca especialmente los aspectos de la educación liberal y vocacional. La información se convierte en conocimiento, los libros en instrumentos y las mejores ideas llegarán a ser ideales. El gran fin es que el hombre puede vivir integralmente gracias a su profunda comprensión de la vida.

El **realismo** es una de las corrientes filosóficas de mayor influencia en el desarrollo histórico del pensamiento occidental. Este reconoce la existencia efectiva del mundo real y su independencia respecto de la percepción y la interpretación del individuo. Los realistas creen que el universo es materia en movimiento. La realidad consiste en el mundo físico donde se le atribuye particular importancia a la regularidad mecánica que se manifiesta en el universo. Mediante la observación se llega a formular leyes generales que operan independientemente de la mente del observador. La mente simplemente se considera parte integrante de la materia constitutiva del hombre, la cual debe cumplir una función particular.

El realista emplea el método inductivo, que al partir de los datos singulares llega a la formulación de principios de carácter universal. Estos últimos se aplican luego a todos los conceptos de verdad y belleza, con el fin de reorganizar el sistema de valores. Destaca las relaciones de causa y efecto en el mundo físico. Dios es considerado la causa fundamental o primera de toda existencia.

El realismo percibe como objetivos de la educación ayudar al alumno a ingresar en el ámbito de la cultura y permitirle comprender el orden natural de las cosas, sobre las cuales posee muy poco o ningún control. Además debe facilitarle la adaptación al orden natural desarrollando los conceptos necesarios para lograr la vida buena o el estado de armonía con el universo.

El alumno debe conocer el funcionamiento de las leyes naturales y reaccionar frente a ellas de manera adecuada. El individuo aprende a controlar sus respuestas frente a diversas situaciones y el maestro lo ayuda a familiarizarse con el mundo real. Se atribuye gran importancia a la objetividad de la exposición la acción de los sentidos es necesaria en el proceso del aprendizaje.

Los realistas consideran que la sociedad y sus instituciones deben desarrollar armónicamente con las leyes naturales. La escuela y la universidad son las instituciones sociales que transmiten a los aprendices el conocimiento necesario para el ideal de vida buena o el estado armónico con el universo.

El currículo realista está integrado esencialmente por las ciencias físicas y ciencias sociales se le atribuye al lenguaje menos importancia que a las matemáticas, las cuales se consideran un lenguaje simbólico necesario para una descripción adecuada del universo. El alumno logra el verdadero conocimiento cuando es capaz de asimilar hechos y comprender sus profundas interrelaciones. Al elaborar el currículo los realistas se esfuerzan por organizar los hechos en diferentes áreas de contenido. La biología, la química, la física, la geología, la astronomía y sus combinaciones y divisiones son las que mejor preparan a los estudiantes para entender las realidades de la vida.

El **pragmatismo** es la tendencia filosófica que concibe la realidad como un proceso de cambio permanente. Las respuestas a los diversos problemas del hombre deben provenir del dominio de la ciencia. Sugiere que el sentido último de una idea está determinado por las consecuencias de su aplicación.

Es la contribución máxima de los Estados Unidos a la filosofía occidental. Incorpora los hallazgos y la metodología de la ciencia actual, se fundamenta en la teoría de la evolución y acepta los postulados básicos de la democracia. En el proceso de búsqueda del conocimiento emplea la hipótesis, lo cual implica ciertas condiciones y expectativas. La validez de una hipótesis se determina verificando su eficacia y no considerando si armoniza con cierta verdad general, o si coincide con el mundo real. El pragmatismo no otorga carácter permanente a la verdad ya que el único orden aceptado es el cambio.

El pragmático concibe la educación como un proceso que consiste de un conjunto de experiencias realizadas por el aprendiz; es el medio de recrear, controlar y dirigir la experiencia. El objetivo de la educación es el de ayudar al aprendiz a resolver sus problemas. La educación es una parte integrante de la vida.

La función del profesor es permitirle al alumno que identifique por sí mismo los problemas y halle las soluciones adecuadas. Debe organizar un medio que proporcione experiencias a los alumnos. Dewey define la

educación como la reconstrucción o reorganización de la experiencia que otorga sentido a esta última y desarrolla la capacidad de orientar el curso de las experiencias posteriores.

La base del currículo pragmatista lo constituyen más los intereses de los aprendices que la organización de los contenidos. Las divisiones del currículo se subordinan a las necesidades y los intereses del mundo y se usan sólo si resultan eficaces en el desarrollo de la experiencia. El método del aprendizaje en la planificación del currículo es de gran importancia. A medida que el alumno resuelve un problema o satisface un interés determinado, adquiere mayor capacidad para resolver futuros problemas o satisfacer nuevos intereses.

El currículo debe partir de los intereses y necesidades del aprendiz. El grado de dificultad de la experiencia de aprendizaje debe guardar relación con las potencialidades del aprendiz. No puede olvidar que toda conducta del hombre implica una interacción con el ambiente y que la educación es el instrumento por el cual se mantiene la continuidad social de la vida. El currículo debe otorgar más importancia a los procesos útiles para la búsqueda del conocimiento que al conocimiento mismo.

Enfoques educativos del Pragmatismo:

- Desarrollo del individuo en forma integral
- Orientación al aprendiz
- Compartir democrático entre estudiante y profesor
- Diferencias individuales
- Cambio y novedad
- No existen valores finales o fijos
- Revisión constante de propósitos
- Técnicas experimentales para la realización del proceso de enseñanza – aprendizaje
- La educación como reconstructor social, para el cambio social, como elevador social

El **existencialismo** es una filosofía en proceso de formación y por lo tanto no es una concepción sistematizada. Al filósofo existencialista no le interesa la búsqueda de una esencia subyacente en el hombre, sino su existencia. Es una búsqueda de la verdad personal. La existencia del hombre precede a su esencia, lo que significa que el hombre, existe, emerge, aparece en escena y luego se define a sí mismo. El existencialismo concibe al hombre como un proceso de ser y, por lo tanto, potencialmente en crisis. El hombre al hacerse consciente de su absoluta libertad, se hace consciente de su completa responsabilidad. La libertad es el concepto central relacionada con la existencia.

Como la máxima preocupación de esta filosofía es el individuo le trae un problema al currículo ya que éste es esencialmente un proceso social. Si el hombre se concibe como un ser racional, si se postula la razón como

su esencia, la educación debe actualizar o desarrollar al máximo las potencialidades del ser humano. El currículo tiene que estar enfocado en el individuo, su autoconocimiento y su autoselección.

Las asignaturas que más se prestan para este enfoque son las artes, la literatura y otros aspectos de las humanidades, ya que en ellas se ven reflejadas en forma clara los aspectos estéticos y morales del hombre. Las demás asignaturas se deben enseñar destacando el factor humano involucrado en el desarrollo de cada una de ellas. El currículo existencialista enfatiza grandemente en el crecimiento de la capacidad afectiva del aprendiz.

La educación existencialista exalta el individualismo. Se concibe la misma como el proceso por el cual el hombre se convierte en un ser auténtico. El verdadero fin de la educación existencial es el desarrollo del hombre auténtico. La escuela y la universidad deben asumir la responsabilidad de formar hombres que se conozcan a sí mismos y que sean totalmente responsables de sus existencias.

El existencialismo rechaza la concepción del profesor como mero agente transmisor de conocimiento. Cada experiencia de enseñanza y aprendizaje es percibida, entendida e incorporada en forma diferente por cada uno de los aprendices.

La universidad, de acuerdo con la concepción existencialista debe proveer todas las oportunidades necesarias para que el educando pueda desarrollar sus aptitudes de liderato y creatividad, para que incorpore y practique sus derechos constitucionales de libre expresión, libre discernimiento, y libre disensión. El existencialista espera que el individuo haga sus decisiones y rechace la autoridad que no puede justificar su existencia.

Fundamentos Psicológicos:

Es necesario que los educadores conozcamos cómo aprenden los individuos. En la actualidad existe una enorme cantidad de conocimiento sobre el aprendizaje generado por la investigación científica. Los psicólogos han estudiado a los seres humanos por períodos de tiempo extendidos desde la infancia hasta la adultez.

Jean Piaget es el investigador de las etapas de desarrollo relacionados con el intelecto más conocido. Este identificó cuatro niveles principales de desarrollo: sensorial-motriz (desde el nacimiento hasta los 18 meses); pre-operacional (desde los 18 meses hasta los siete años); operaciones concretas (desde los siete años a los doce) y operaciones formales (de los doce años en adelante). En esta última el individuo comienza el pensamiento formal. Ya puede razonar basándose en suposiciones sencillas, puede deducir conclusiones del análisis y aplicar estas hipótesis o suposiciones.

Las tareas necesarias para el desarrollo intelectual son: el comienzo del aprendizaje de la lengua, la formación de conceptos sencillos sobre la realidad social y física (infancia); desarrollo de destrezas fundamentales en lectura, escritura y cálculos matemáticos (edad escolar); selección y preparación para una ocupación, desarrollo de destrezas intelectuales y conceptos como requisitos para la competencia social (adolescencia).

La atención a estas áreas de desarrollo junto con los cambios sociales le provee al educador ideas sobre el propósito general del currículo.

El conocimiento provisto por la investigación lleva a los diseñadores de currículo a concluir que cada dimensión del desarrollo social, emocional y mental del individuo es secuencial, que procede desde lo menos maduro a lo más maduro, evolución en ciclos y es orgánico. Además es aparente que existe una interrelación entre las áreas del desarrollo individual.

No podemos separar la mente del cuerpo. El desarrollo del cuerpo afecta el desarrollo del funcionamiento intelectual pero también afecta el desarrollo físico. A través del análisis del desarrollo individual podemos notar si una persona está mental y/o físicamente preparada para involucrarse en algún tipo de aprendizaje. Además provee directrices para espaciar el material de enseñanza.

Para los diseñadores de currículo es esencial tener un vasto conocimiento de las personas a las cuales va dirigido el currículo. Se debe conocer su funcionamiento total con énfasis en sus dominios auditivos, visuales, táctiles y motrices. Además se debe considerar su funcionamiento verbal y no verbal. Debe incorporarse en la información de planificación aspectos sobre el desarrollo emocional, la evolución de la personalidad y el historial social de los estudiantes.

Los resultados de la investigación han demostrado que los aprendices ejecutan de acuerdo con su auto percepción. Aquellos que se perciben en forma positiva tienen un aprovechamiento alto en sus estudios en comparación con los que tienen un auto-concepto pobre. Se ha encontrado que los individuos que tienen un aprovechamiento alto en sus estudios se sienten más positivos hacia sí mismos y hacia sus habilidades para funcionar académicamente en comparación con los que tienen un aprovechamiento pobre.

El auto concepto consiste de numerosas y discretas percepciones – evaluaciones que tienen que ver con lo que un individuo cree de sí mismo y el valor que le da a esas creencias. El valor que le damos a los comportamientos, actitudes, conocimientos y habilidades son influenciados en gran parte por los valores y percepciones que tengan aquellas personas significativas en nuestra vida respecto a nuestra persona.

Definimos aprendizaje dependiendo de la teoría o las teorías de aprendizaje que sustentemos. Gagné define aprendizaje como un cambio en la disposición humana que puede ser adiestrado y el cual no se puede atribuir simplemente al proceso de crecimiento con el psicológico que involucra actividades psicológicas y psicomotoras.

El proceso de aprendizaje no puede ser observado pero puede ser inferido de los cambios en la conducta de los individuos. Estos cambios se llevan a cabo a través de la práctica y la experiencia dirigida hacia la satisfacción de las necesidades. Los cambios en conducta incluyen adquisición de conocimientos, destrezas,

intereses, apreciaciones y actitudes. Las necesidades se consideran intelectuales, sociales, emocionales y psicológicas.

Gagné se refiere al aprendizaje como la capacidad individual de hacer algo. Conley lo define como un proceso psicológico y psicomotor. Para las asociacionistas el criterio de la práctica reforzada evidenciada por el comportamiento observable es el máximo sostén de su visión del aprendizaje. En este grupo están las teorías conexionistas, estímulo-respuesta y reforzamiento. El estímulo-respuesta es la clave para su estructuración.

La actividad individual se percibe incluyendo tres componentes básicos:

- La situación de estímulo
- La respuesta del organismo a la situación y
- La conexión entre el estímulo y la respuesta

Estas teorías enfatizan que la persona adquiere nuevas respuestas a través de un proceso de acondicionamiento y el cual se conoce como aprendizaje. La mayoría de los asociacionistas contemporáneos creen que las uniones de estímulo – respuesta se desarrollan gradualmente como consecuencia de un comportamiento de tanteo por parte del individuo. La urgencia para actuar es controlada por la motivación. La acción, que es la respuesta del aprendizaje, es dirigida por un estímulo existente en el ambiente.

El aprendizaje selecciona una respuesta sobre otra, combinando varias urgencias sicológicas presentes al momento. El resultado de dicha acción es una respuesta, la cual es considerada una recompensa. Esta recompensa puede diferir de aprendiz a aprendiz y de tiempo en tiempo. El individuo desarrolla una conexión entre el estímulo y la respuesta. Esta conexión determina la tendencia de una persona para poder responder en una forma particular ante un determinado estímulo.

En el aprendizaje de una asignatura, el individuo se envuelve en un proceso o en varios procesos para adquirir un gran número de conexiones apropiadamente relacionadas, que cuando se acumulan constituyen el conocimiento del individuo respecto a dicha asignatura.

Las teorías de campo se conocen como cognitivas, organísmicas o gestaltianas. Se originan de la atención prestada a la percepción visual y su influencia en la conducta humana. El aprendizaje no era uno de los enfoques principales de estas teorías. La presunción principal de éstas es que existe una unión esencial en la naturaleza.

El aprendizaje es ese proceso de comprender las relaciones que se presume existan entre los eventos físicos, psicológicos, y biológicos. El aprendizaje ocurre como resultado de la introspección, pero para que éste ocurra, todos los elementos necesarios de la situación a aprenderse deben ser visibles. El aprendizaje es una re-estructura espontánea de la totalidad.

El aprendizaje percibe las cosas como totalidades organizadas y estructuradas. Se percibe al individuo dentro de la totalidad de su ambiente. La conducta humana resulta de una interacción dinámica con las fuerzas del ambiente. El aprendizaje es el proceso de ganar introspección y la inteligencia es la capacidad para la introspección. El énfasis de los gestaltianos en la organización, el significado y la percepción ha influenciado considerablemente a las personas que organizan el currículo en la forma que estructuran los ambientes educativos.

Kurt Lewing formuló la teoría del campo (“Field Theory”). Su núcleo es la concentración respecto a la percepción del individuo sobre el campo en vez del objetivo. Este lo llama espacio vital, el cual no sólo involucra la realidad física y social, sino también las percepciones que el individuo trae a la realidad como resultado de experiencias previas. Este espacio vital incluye el ambiente, la persona, y la interacción entre el individuo y el ambiente objetivo.

Según el individuo gana introspección, la estructura del espacio vital es alterada. El aprendizaje es la estructuración y re-estructuración del espacio vital en tal forma que los problemas identificados puedan ser solucionados. Las personas que trabajan con currículo pueden considerarse diseñadores de espacios vitales potenciales en los cuales las propiedades de los estudiantes – sus necesidades, creencias, valores, percepciones y motivos – vienen en contacto con el ambiente objetivo.

Los asociacionistas enfocan el diseño y organización del currículo dividiendo el currículo en sus componentes más simples y organizándolos en tal forma que los aprendices adquieran gradualmente las unidades más simples hasta que todas las relacionadas con un comportamiento complejo se hayan logrado. La organización por secuencias es importante.

Los gestaltianos consideran el currículo desde los temas más generales, los conceptos, las ideas y los problemas. Preguntas heurísticas son claves para organizar el currículo. Las personas que trabajan con el currículo diseñan los elementos del mismo (contenido, experiencias, y ambientes) en tal forma que el aprendiz comience a visualizar la totalidad y sus principios de organización. La motivación se basa en recompensas intrínsecas contrario al asociacionista que se basa en recompensas externas.

Ninguna teoría explica el aprendizaje en su totalidad o cómo debemos estructurar el currículo. Para el uso óptimo de la información psicológica necesitamos recurrir a las teorías asociacionistas, las de campo, y las humanistas.

Recientemente ha surgido la psicología ambiental. Proshank dice que el aspecto fundamental de ésta se enfoca en la complejidad que constituye cualquier conjunto físico en la cual las personas viven interactúan y se envuelven en actividades por períodos de tiempo, ya sean breves o externos. Este campo va dirigido a

estudiar las condiciones sostenedoras de vida que están organizadas en espacio y tiempo con la función de sostener y mediar la conducta y las experiencias de los individuos, ya sea sólo o en grupos sociales.

El énfasis es en el ambiente creado, dándole atención a aquellas dimensiones que actualmente nutren, dan forma, y sostienen actividades humanas complejas que ocurren en dicho ambiente. Se le da atención al rol de la percepción humana, al pensamiento, la motivación, el aprendizaje y a los sentimientos en las interacciones del ambiente humano. El ambiente influencia al individuo las diversas formas y le provee opciones. Cualquier transacción espacial entre las personas y sus ambientes depende de dos variables: el uso idiosincrático del espacio y la estructura del ambiente. La gente se relaciona con su ambiente y formula una diversidad de demandas sobre el mismo.

Principios que guían el aprendizaje:

A través del análisis de los hallazgos de los estudios podemos identificar ciertos principios que pueden utilizarse para dirigir la toma de decisiones curriculares. Goodwin Watson ha intentado unir los diferentes puntos de vistas de los psicólogos asociacionistas y gestaltianos.

He aquí algunos:

1. Los comportamientos que son recompensados (reforzados) son más probables que vuelvan a ocurrir.
2. La recompensa (reforzamiento) para que sea más efectiva, debe ocurrir inmediatamente a la ocurrencia del comportamiento deseado y debe estar claramente conectado en la mente del aprendiz con dicho comportamiento.
3. La simple palabra **correcto**, dicha inmediatamente a la respuesta, tendrá mayor influencia en el aprendizaje que cualquier otra recompensa tardía.
4. La repetición constante sin indicaciones de mejoramiento o cualquier clase de reforzamiento es una manera pobre de aprender.
5. La amenaza y el castigo tienen efectos variables e inciertos sobre el aprendizaje.
6. El aprestamiento para cualquier aprendizaje nuevo es un producto complejo de la interacción entre factores tales como:
 - a) suficiente madurez fisiológica y psicológica
 - b) la importancia que tenga el nuevo aprendizaje para el aprendizaje
 - c) el dominio de los prerequisitos, y
 - d) el sentirse liberados de amenazas o desalientos.
7. La oportunidad de experiencias nuevas, noveles y estimulantes es una clase de recompensa bastante efectiva en el acondicionamiento y el aprendizaje.

8. Los aprendices progresan en un área de aprendizaje de acuerdo con su necesidad de lograr unos propósitos.
 9. El esfuerzo de mayor efectividad lo hacen los aprendices cuando la tarea intentada no es ni muy fácil ni muy difícil, sino retardada.
 10. Una participación genuina del aprendiz aumenta su motivación, su adaptabilidad y la rapidez del aprendizaje.
 11. La dirección excesiva del maestro puede resultar en conformidad apática o en desafío a la misma.
 12. Cuando los aprendices experimentan demasiada frustración, su comportamiento deja de ser integrado, pierde su propósito y deja de ser racional.
 13. La experiencia del aprendizaje por introspección repentina surge cuando:
 - a) ha habido suficiente trasfondo y preparación previa.
 - b) la atención se le presta a las relaciones operativas en la globalidad de la situación.
 - c) la estructura perceptual libera los elementos claves a ser transferidos en los nuevos patrones.
 - d) si la tarea es significativa y está dentro del orden de habilidades de la asignatura.
 14. El aprendizaje mediante la lectura es facilitado más por el tiempo que se pasa recordando lo que se ha leído que mediante la lectura.
 15. El olvido procede rápidamente al principio y luego en forma más lenta.
 16. Las personas recuerdan mejor aquella información nueva que confirma sus actitudes previas que la nueva información que está en conflicto con actitudes previas.
 17. Lo que se aprende se recordará con más facilidad si es aprendido en una situación similar a aquella en que va a ser usada y procediendo inmediatamente al tiempo cuando se necesita.
 18. La habilidad para aprender aumenta con la edad hasta los años adultos.
 19. El material significativo es aprendido con más facilidad que aquel que no lo es.
 20. Los aprendices piensan cuando se enfrentan a situaciones que le interesan.
 21. La enseñanza por parte de los compañeros, ya sea formal o informal, es bastante efectiva al introducir a los estudiantes a nueva información o conducta.
 22. El aprendizaje se facilita formulando preguntas a los niveles cognitivos más elevados. Diferentes clases de información pueden lograrse mediante la formulación consciente de varios tipos de preguntas.
- Estos principios no son absolutos pero son guías significativas a considerarse al formular currículo y llevar a cabo la labor de enseñanza.

Fundamentos Sociológicos:

La sociedad, la cultura y el sistema de valores tienen un efecto marcado en el currículo. Su impacto se desarrolla en dos niveles: el nivel más remoto, pero significativo de la influencia de la sociedad en general, y el inmediato y el más práctico, el contacto de la comunidad con las escuelas. Existe desacuerdo respecto a si la sociedad es una de las fuentes del currículo o es una fuerza que ejerce influencia controladora sobre el mismo. Hunkins (1980) asume esta última posición.

Doll (1974) considera que la sociedad y la cultura afectan el desarrollo del currículo en tres formas: 1) inhibiendo el cambio a través del poder de la tradición, 2) acelerando el cambio que surge de los cambios sociales y culturales, y 3) aplicando presiones que se originan en los segmentos principales de la sociedad y la cultura. La tradición se puede percibir como un retador del cambio, lo cual no siempre es malo, ya que desalienta los esfuerzos para eliminar aquello que ha probado ser útil a la sociedad.

La sociedad tiene mecanismos para facilitar el cambio, tales como las estructuras legales y legislativas. Existen ciertas áreas en la sociedad donde el ajuste se hace más difícil. Entre éstas están la moral, la religión, los aspectos sexuales y otras.

La educación ha ayudado a que se reconozcan y mantengan en forma continua ciertos patrones. Entre éstos:

1. la formulación de objetivos que enfatizan mayormente la dimensión cognoscitiva del aprendizaje.
2. la organización de la experiencia educativa por grados.
3. el énfasis en la organización tradicional del contenido en asignaturas.
4. la evaluación basada principalmente en el aprovechamiento.

Desde luego la sociedad es dinámica, lo que requiere ajustes y re-estructuración del currículo para atender las demandas de la misma. La cultura es compleja y está en un estado de constante fluencia. Estos cambios y ajustes frecuentes le imponen presiones al currículo. Los cambios que ocurren en forma amplia en la sociedad y la cultura influencian la acción curricular.

El cambio está acompañado por la inestabilidad. Algunos de los cambios afectan las instituciones educativas inmediatamente, otros ocurren en forma gradual. Cambios tales como el continuo desarrollo y comunicación del conocimiento, el activismo intenso de la población respecto a asuntos político-sociales y la movilidad poblacional presentan nuevos retos para la educación y por ende al currículo.

La sociedad influye en la selección de objetivos a enfatizarse, pero hasta cierto grado determinar quién va a ser educado. **¿A qué presiones sociales debe responderse?** Telen (citado por Hunkins, 1980) enfatiza que aquellos que trabajan con el currículo deben mirar a la totalidad de la cultura. La escuela debe permitir a los estudiantes el desarrollo de un alto sentido por el cuestionamiento humano: los cuestionamientos universales con los cuales todas las generaciones tienen que lidiar, el potencial humano para la bondad y la maldad, el

problema de la disponibilidad de derechos, y la distribución de ventajas y oportunidades. Todos los aspectos de la vida deben estar disponibles para examen y aquellos más relevantes enfrentados.

Las presiones sufridas por la escuela varían con los tiempos. En los últimos años los educadores han sido duramente criticados por su conservadurismo en no promover ciertas reformas educativas con mayor ímpetu. Estas presiones en numerosas ocasiones proceden de grupos ajenos a la educación.

Se espera que el currículo responda a estas demandas, las cuales son diversas e imposibles de atender todas.

En los últimos diez a doce años, han surgido ciertos eventos que han influenciado la educación superior y por ende el currículo, los cuales conocemos como enfoques:

1. La explosión de los ofrecimientos curriculares (estudios puertorriqueños, estudios chicanos, "black studies", "women studies").
2. La remoción de divisiones de asignaturas por género (educación física integrada)
3. La demanda por y la aprobación de legislación que le provea igualdad de oportunidades a las minorías discriminadas (grupos étnicos, estereotipos por género, etc.)
4. La introducción de nuevos tipos de facilidades y materiales educativos (uso de computadoras, cursos en periódicos, cursos televisados, programas universitarios fuera del campus)
5. El aumento en demanda por la precisión en la planificación e implementación del currículo (enseñanza basándose en competencias, la evaluación por criterios)
6. La coordinación de experiencias educativas fuera del ámbito académico (coordinación con la industria, el comercio, y el gobierno)
7. El poder creciente de los movimientos laborales en la educación (uniones de profesores)
8. El debate continuo entre humanistas y conductistas respecto a cómo enfocar la enseñanza y el currículo.
9. Una concienciación creciente sobre el futuro como un fenómeno de estudio y administración.

Una comunicación efectiva es mandatoria para poder procesar todos estos enfoques, los cuales pueden ser de procedencia local, estatal o federal.

En el 1979, la Fundación Carnegie publicó Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions, donde expone las razones que los llevaron a intentar este esfuerzo:

1. La educación superior ha pasado a través de un periodo considerable de cambios en su currículo como resultado, particularmente, de las revueltas estudiantiles y la nueva situación del mercado laboral.
2. Cambios de significado sustancial para el desarrollo curricular están surgiendo hoy en la composición y las capacidades de los cuerpos estudiantiles y en las preocupaciones sociales que animan los estudiantes, las facultades, y el público por igual.

3. Prospectivamente es un periodo de no crecimiento para la educación superior, pero sí de cambios sociales fundamentales.

El currículo es la formulación más importante que cualquier institución presenta sobre sí misma, sobre lo que puede contribuir al desarrollo intelectual de los estudiantes, sobre lo que piensa que es importante en su servicio de enseñanza a la comunidad (Carnegie, 1979:18). La sociedad no es una fuerza para resistirla sino para usarla en facilitar la creación de un currículo significativo.

Fundamentos Epistemológicos:

Las bases Filosóficas también orientan al Currículum desde el punto de vista Epistemológico, esto es, según el origen y las corrientes del conocimiento.

En el nivel Epistemológico el Enfoque Histórico Cultural constituye una propuesta nueva sobre la manera cómo la ciencia elabora sus conocimientos y los va cambiando mentalmente, sin la creencia que no pueden ser modificados.

El conocimiento se refiere a las estructuras conceptuales que se consideran viables. Estos poseen una estructura, una organicidad y una dimensión social y no se les puede considerar aislados y descontextualizados.

Lo epistemológico conduce a cambios en la concepción del saber.

Orienta a desarrollar en los estudiantes una cultura científica y tecnológica, que les permita apropiarse oportuna y creativamente de los avances de la ciencia y tecnología, en beneficio del desarrollo del país.

La fuente epistemológica es la que emana de las disciplinas y contribuye a la búsqueda de su estructura interna, su construcción y concepción (Coll 1987).

Fundamentos Pedagógicos:

Son las bases propiamente educativas del trabajo que se desarrolla en el aula de clases, representan los principios en que se sustenta y orienta la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario cambiar las prácticas educativas, trascender de una pedagogía tradicional centrada en el docente que enseña, piensa y dirige, a una pedagogía activa que concentra su atención en la participación del estudiante y en el desarrollo de experiencias vivas de aprendizaje.

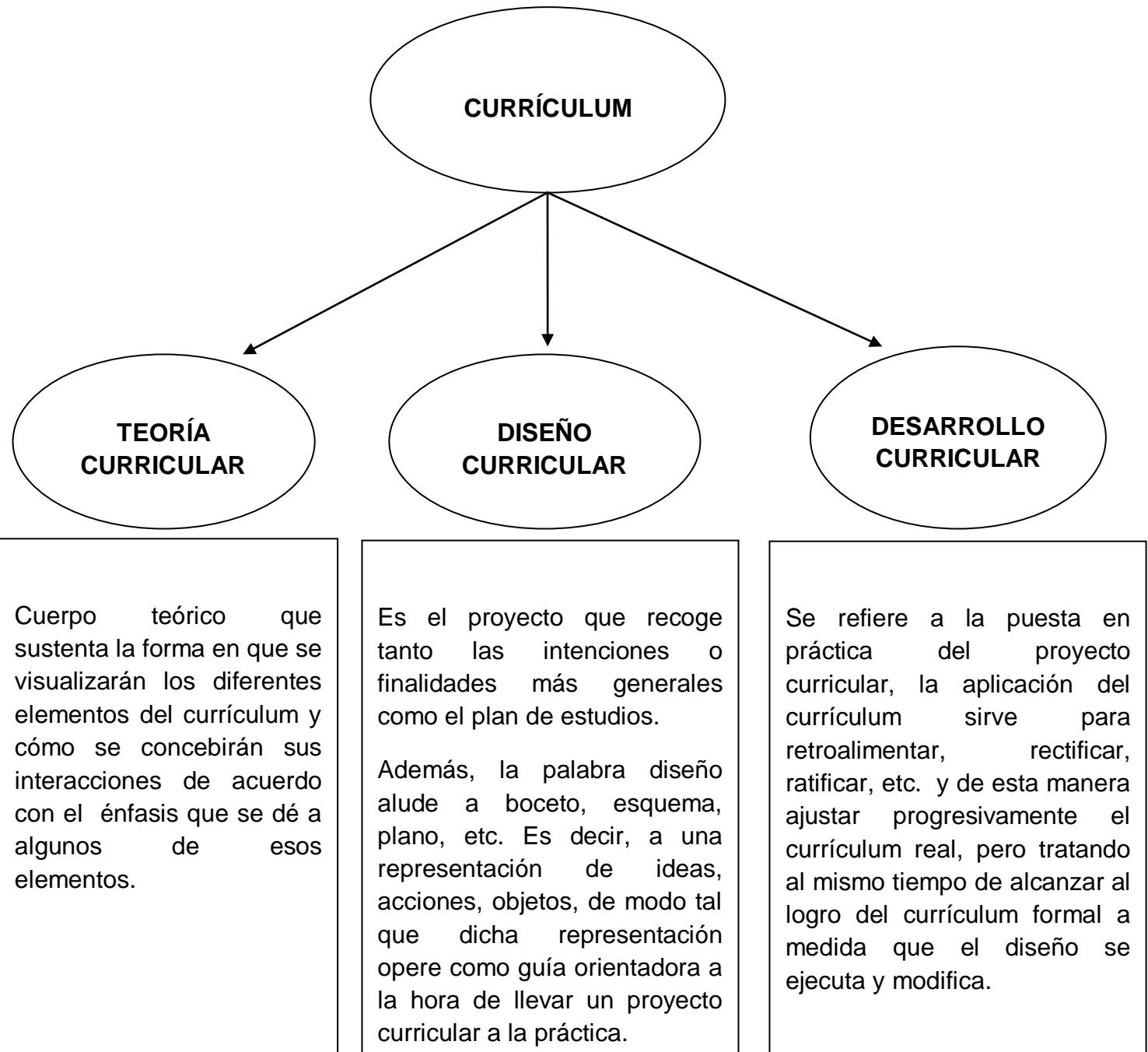
Es aplicar una pedagogía moderna que considera como primordial que el estudiante aprenda a aprender, más que el aprendizaje memorista de contenidos.

C. DOMINIOS DEL CURRÍCULUM

Según Linda Behar lo considera como una amplia área de conocimiento basada en los textos curriculares más influyentes y las prácticas curriculares. Existen nueve dominios:

1. Filosofía curricular
2. Teoría curricular
3. Investigación curricular
4. Historia curricular
5. Desarrollo curricular
6. Diseño curricular
7. Evaluación curricular
8. Políticas curriculares
9. Currículo como campo de estudio

No existe un consenso sobre esto, lo más importante son el desarrollo, diseño y evaluación curricular.



1. TEORÍAS CURRICULARES

- Stenhouse (1987): En áreas de acción o “ciencias normativas” como el estudio de 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: se considera que la teoría debe tener una vertiente normativa, así como una vertiente reflexiva.
- Gimeno (1992) las teorías curriculares son: marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación; se convierten en mediadoras o expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción.
- La teoría curricular para Zais (citado en Contreras, 1990:185) 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 currículum es describir, predecir, y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum.

2. DESARROLLO CURRICULAR

Desde el punto de vista práctico los procesos de diseño y desarrollo curricular forman una unidad y no hay un corte de fases, en una reflexiona y en la otra se aplica. La unión y la continuidad en el currículum vendrá dada más por los principios que debe regir ambos procesos curriculares, que por la utilización fiel de un documento elaborado previamente a la interacción didáctica.

Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) al hacer la revisión histórica del desarrollo curricular comentan que la investigación hasta ahora se ha enfocado sobre los obstáculos o las condiciones que facilitan la implementación de un currículum propuesto, pero está cambiando la visión del currículum al cuestionar la naturaleza del conocimiento curricular y el rol del profesor en el proceso.

En la actualidad algunos investigadores se interesan por cómo los profesores y los estudiantes experimentan y realizan el currículum y no solo como adaptan o implantan el diseñado por otros.

No solo el desarrollo curricular es un problema relativamente nuevo, lo es también su implementación.

Cuando el currículum se consideraba como un curso de estudios esperaba que los profesores aplicaran los métodos más adecuados en sus alumnos y tenían libertad dentro de la ley para hacerlo.

Cuando se empieza a percibir que la instauración de un currículum no está garantizada por la promulgación de una ley, comienza a verse importante la figura del profesor y entonces se considera que el desarrollo del

currículum será más efectivo si se implican los profesores, si se les permite una amplia participación, se les libera para producir materiales curriculares.

Durante los años 1960 y 1970 cuando la implantación del currículum se ve como un problema de investigación al iniciarse programas innovadores que no tienen éxito y la evaluación apunta a que el fallo está en la implementación, Fullan y Pomfred (1967) sugieren las razones que justifican el por qué la investigación es importante. Al respecto refieren que lo son para:

- Conocer qué se ha cambiado.
- Comprender por qué fallan los cambios propuestos.
- No confundir los resultados de la implantación con otros aspectos del proceso de cambio.
- Interpretar los resultados de aprendizaje y relacionarlos con los posibles determinantes.

Analizar por separado la **innovación** y la **implantación**.

El término **implantación** es problemático porque es más compatible con unas perspectivas del currículum que con otras. Pero también el término curriculum lo es, así se ha observado en las diversas definiciones que se han analizado en el presente trabajo. No obstante el currículum es algo concreto que puede ser diseñado, que puede ser implantado y evaluado por un profesor, este es el significado desde la perspectiva técnica sobre todo.

Hablar de implantación implica algo concreto (plan o programa) que debe ser llevado a cabo por los profesores. Parte de las contribuciones más significativas de los investigadores en esta temática, se expresan en descubrir que:

- Hay una parte importante que es la “adopción” como una nueva dimensión del proceso.
- El currículum no es realmente implantado como ha sido planeado, sino adaptado por los usuarios en un contexto determinado.
- La implementación no tiene sentido para ellos porque el currículum y su implantación significa poco aparte de la interpretación de cada persona.

A partir de estas consideraciones se pueden distinguir fases del currículum en un continuo (planeado, concretado y experimentado) y procesos del currículum distintos
(Implantación, a adaptación y construcción).

El Desarrollo Curricular: Es un proceso que coincide con el de la implantación en cuanto a fase del currículum dentro de un continuo, pero que responde a distinta orientación. Se trata de un enfoque en el que se considera a los profesores como sujetos que toman decisiones y cuyas ideas sobre el currículum son los factores más potentes en su desarrollo.

Además la aplicación del currículum (su adaptación) a grupos específicos de estudiantes y la elaboración de las modificaciones curriculares adecuadas son las tareas profesionales más importantes de los profesores, lo cual exige conocimiento de los estudiantes, de los distintos tipos de currículum, de diversas modalidades de enseñanza, de experiencia de aprendizaje para grupos de estudiantes, de diseño de la acción didáctica y de los materiales curriculares más apropiados, entre otros.

El apoyo de los profesores consiste, cuando el proceso está en marcha, en adaptar el currículum a las circunstancias concretas, reales, de tal manera que los estudiantes al egresar del proceso tengan las características esperadas.

Cuando se dan estas condiciones y la cooperación con otros profesores, es posible descubrir el potencial del currículum y entrar en un proceso de desarrollo curricular íntimamente ligado al propio diseño y de la acción en el aula.

El desarrollo curricular, entonces, es un proceso de construcción del currículum; ya no se habla de currículum implantado sino de currículum construido.

El currículum construido, se entiende por Sayder, Bolin y Zumwalt (1992) como el conjunto de experiencias educativas creadas conjuntamente por estudiantes y profesores.

Los materiales curriculares creados externamente y las estrategias instructivas programadas se ven como herramientas que pueden utilizarse según se van realizando la experiencia de clase.

Desde esta perspectiva el rol del profesor es el de quien diseña y desarrolla el currículum junto con sus estudiantes.

El desarrollo curricular requiere de un contexto apropiado, que según Snyder y Col (citado por Estebaranz, 2001) se apoya en los siguientes supuestos:

- El conocimiento del currículum incluye conocimiento situado, originado y elaborado en la práctica durante los procesos de enseñanza aprendizaje en la clase.
- El cambio curricular es un proceso de cambio y crecimiento individual tanto como un procedimiento organizativo para diseñar e implantar el currículum.
- El trabajo de los profesores en el currículum tanto si crea o adapta su propio currículum como si implantan en currículum creado por otros, está configurado por sus percepciones del contexto.

Es necesario examinar la elaboración y puesta en acción del currículum a lo largo del tiempo e interpretar el proceso, los resultados y el contexto del currículum desde la perspectiva de los profesores.

La mejor forma de construir un currículum de calidad es buscar ideas a través de la exploración en la clase, la observación de colegas. Ideas que les sirvan a los profesores para revisar y evaluar sus prácticas.

3. EL DISEÑO CURRÍCULAR

- El término diseño del currículum se reserva para el proyecto que recoge tantas las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios. La palabra diseño alude a boceto, esquema, plano, etc.; es decir, a una representación de ideas, acciones, objetos de modo que opere como guía a la hora de llevar a cabo el proyecto curricular.
- Pérez Gómez (2003:231): “La utilidad del diseño está en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos que dar”.
- El diseño debe motivar un análisis de las variables del contexto; debe también estimular de gran manera la reflexión sobre los conocimientos y modalidades de los contenidos por aprender y enseñar, debe propiciar consideraciones sobre las características de los aprendices y del aprendizaje mismo.

EL DISEÑO CURRICULAR. SUS TAREAS, COMPONENTES Y NIVELES. LA PRÁCTICA CURRICULAR Y LA EVALUACIÓN CURRICULAR.

El currículum tiene tres dimensiones fundamentales:

- El diseño curricular.
- El desarrollo curricular.
- La evaluación curricular.

¿Qué es el Diseño Curricular?

En la literatura sobre el tema en ocasiones se identifica el diseño curricular con el concepto de planeamiento o con el currículum en su integridad (Arnaz, 1981), otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular.

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

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

¿Cuáles son las tareas del diseño curricular?

No siempre en la literatura revisada quedan bien delimitadas las tareas del diseño como dimensión del currículum, sin embargo es posible apreciar en la mayoría de los modelos, especialmente de los últimos 30 años, la necesidad de un momento de diagnóstico de necesidades y un momento de elaboración donde lo que más se refleja es la determinación del perfil del egresado y la conformación del plan de estudio (Arnaz, 1981. Díaz, 1996).

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

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

Tareas del Diseño Curricular

1. Diagnóstico de Problemas y Necesidades.
2. Modelación del Currículum.
3. Estructuración Curricular.
4. Organización para la Puesta en Práctica.
5. Diseño de la Evaluación Curricular.

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

1. Diagnóstico de Problemas y Necesidades

Esta consiste en el estudio del marco teórico, es decir, las posiciones y tendencias existentes en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular, sobre las cuales se va a diseñar el currículum. Es un momento de estudio y preparación del diseñador en el plano teórico para poder enfrentar la tarea de explorar la práctica educativa.

El estudio de las bases y fundamentos le permite establecer indicadores para diagnosticar la práctica. El contenido de esta tarea permite la realización de la exploración de la realidad para determinar el contexto y situación existente en las diferentes fuentes curriculares.

Se explora los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus cualidades, motivaciones, conocimientos previos, nivel de desarrollo intelectual, preparación profesional, necesidades, intereses, etc. Se incluye aquí la

exploración de los recursos humanos para enfrentar el proceso curricular. En general se explora la sociedad en sus condiciones económicas, sociopolíticas, ideológicas, culturales, tanto en su dimensión social general como comunitaria y en particular las instituciones donde se debe insertar el egresado, sus requisitos, características, perspectivas de progreso, etc.

Estos elementos deben ofrecer las bases sobre las cuales se debe diseñar la concepción curricular. Debe tenerse en cuenta también el nivel desarrollo de la ciencia y su tendencia, el desarrollo de la información, esclarecimiento de las metodologías de la enseñanza, posibilidades de actualización, etc.

Se diagnostica además el currículum vigente, su historia, contenidos, contextos, potencialidades, efectividad en la formación de los alumnos, la estructura curricular, su vínculo con la vida, etc. Para realizar la exploración se utilizan fuentes documentales, los expertos, los directivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la literatura científica, etc.

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

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

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

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

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

2. Modelación del Currículum.

En esta tarea se precisa la conceptualización del modelo, es decir, se asumen posiciones en los diferentes referentes teóricos en relación con la realidad existente. Se explica cuál es el criterio de sociedad, hombre, educación, maestro, alumno, etc. Se caracteriza el tipo de currículum, el enfoque curricular que se ha

escogido. Un momento importante de la concreción de esta tarea es la determinación del perfil de salida expresado en objetivos terminales de cualquiera de los niveles que se diseñe.

El Perfil de Salida se determina a partir de:

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

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

La modelación del currículum incluye una tarea de mucha importancia para el proceso curricular y es la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales.

Se entiende por determinación de contenidos la selección de los conocimientos, habilidades y cualidades que deben quedar expresados en programas de módulos, disciplinas, asignaturas, programas directores, componentes, de acuerdo al criterio de estructuración que se asuma y el tipo de currículum adoptado, precisados al nivel que se está diseñando.

Además de los contenidos se debe concebir la metodología a utilizar para el desarrollo curricular. La metodología responderá al nivel de concreción del diseño que se esté elaborando, de tal forma que si se trata de un plan de estudio la metodología se refiere a como estructurar y evaluar el mismo, así mismo si se trata de un módulo, disciplina, asignatura, una unidad didáctica, un componente, etc., debe quedar revelada la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica.

En la medida que la concepción es de currículum cerrado o abierto, la responsabilidad de determinar contenidos y metodologías recaerá en los niveles macro, meso y micro de concreción de diseño curricular.

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

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

El resultado de esta tarea debe quedar plasmado en documentos en los que están definidas las posiciones de partida en el plano de la caracterización del currículum del nivel que se trate; los objetivos a alcanzar; la

relación de los conocimientos, habilidades, cualidades organizados en programas o planes de acuerdo a la estructura curricular que se asuma, del nivel de que se trate y de lo que se esté diseñando; y las orientaciones metodológicas para la puesta en práctica.

3. Estructuración Curricular

Esta tarea consiste en la secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña. En este momento se determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo necesario, las relaciones de precedencia e integración horizontal necesarias y todo ello se lleva a un mapa curricular, donde quedan reflejadas todas estas relaciones.

Esta tarea se realiza en todos los niveles de concreción del diseño curricular aunque asume matices distintos en relación a lo que se diseña. La secuenciación o estructuración está vinculada a la concepción curricular ya que esta influye en la decisión de la estructura.

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

4. Organización para la Puesta en Práctica del Curriculum.

Esta tarea consiste en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del curriculum. Es determinante dentro de esta tarea la preparación de los sujetos que van a desarrollar el curriculum, en la comprensión de la concepción, en el dominio de los niveles superiores del diseño y del propio y en la creación de condiciones.

La preparación del personal pedagógico se realiza de forma individual y colectiva y es muy importante el nivel de coordinación de los integrantes de colectivos de asignatura, disciplina, año, grado, nivel, carrera, institucional, territorial, etc., para alcanzar niveles de integración hacia el logro de los objetivos.

Este trabajo tiene en el centro al alumno para diagnosticar su desarrollo, sus avances, limitaciones, necesidades, intereses, etc., y sobre su base diseñar acciones integradas entre los miembros de los colectivos pedagógicos que sean coherentes y sistemáticas.

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

5. Diseño de la Evaluación Curricular

En todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular se diseña la evaluación que debe de partir de objetivos terminales y establecer indicadores e instrumentos que permitan validar a través de

diferentes vías, la efectividad de la puesta en práctica del currículum de cada uno de los niveles, especialidades, componentes y factores.

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

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

D. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

La estructuración por niveles, es coherente con la consideración de un currículo abierto en lo que las administraciones educativas definan aspectos prescriptivos mínimos, que permitan una concreción del diseño curricular a diferentes contextos, realidades y necesidades.

El primer nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Macro) corresponde al sistema educativo en forma general; que involucra al nivel máximo que realiza el diseño curricular.

Es responsabilidad de las administraciones educativas realizar el diseño curricular base (enseñanzas mínimas, indicadores de logros, etc.), el mismo debe ser un instrumento pedagógico que señale las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educacionales, las grandes metas, etc.; de forma que orienten sobre el plan de acción que hay que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículum.

Estas funciones requieren que el diseño base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores y justifique, asimismo su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos configuran la naturaleza de ese documento.

El segundo nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Meso), se materializa en el proyecto de la institución educativa o instancias intermedias, el que especifica entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El mismo debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad educativa de la región y del país, el mismo debe caracterizarse por ser concreto, factible y evaluable.

Un análisis teórico profundo en este sentido se realiza por Del Carmen y Zabala en la obra citada, donde se analiza la concepción del proyecto institucional (donde se explícitan las posiciones y tendencias en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular sobre las cuales se va diseñar el currículum).

Entre sus objetivos están:

- Adaptar y desarrollar las prescripciones curriculares de la administración educativa a las características específicas de la institución.

Contribuir a la continuidad y la coherencia entre la actuación educativa del equipo de profesores, que ofrecen docencia en las diversas especialidades.

El tercer nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Micro, conocido por algunos autores como programación de aula. En él se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada disciplina que se materializará en el aula. Entre los documentos que se confeccionan están los planes anuales, unidades didácticas y los planes de clases.

PRÁCTICA CURRICULAR.

El hecho de disponer de diseños curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados, a partir de la participación activa de la comunidad educativa es indudablemente una condición básica para el éxito dentro de las reformas curriculares actuales.

No obstante, resulta ser uno de sus verdaderos retos el impulso del desarrollo del currículum y la conversión del diseño en un instrumento de trabajo e indagación en el marco de su implementación.

Al referirnos anteriormente a la definición de **DISEÑO CURRICULAR**, esbozamos como el desarrollo o la ejecución del currículum presupone otra dimensión del mismo, la cual puede ser inherente a sus tres niveles: al **macro**, al **meso** o al **micro**.

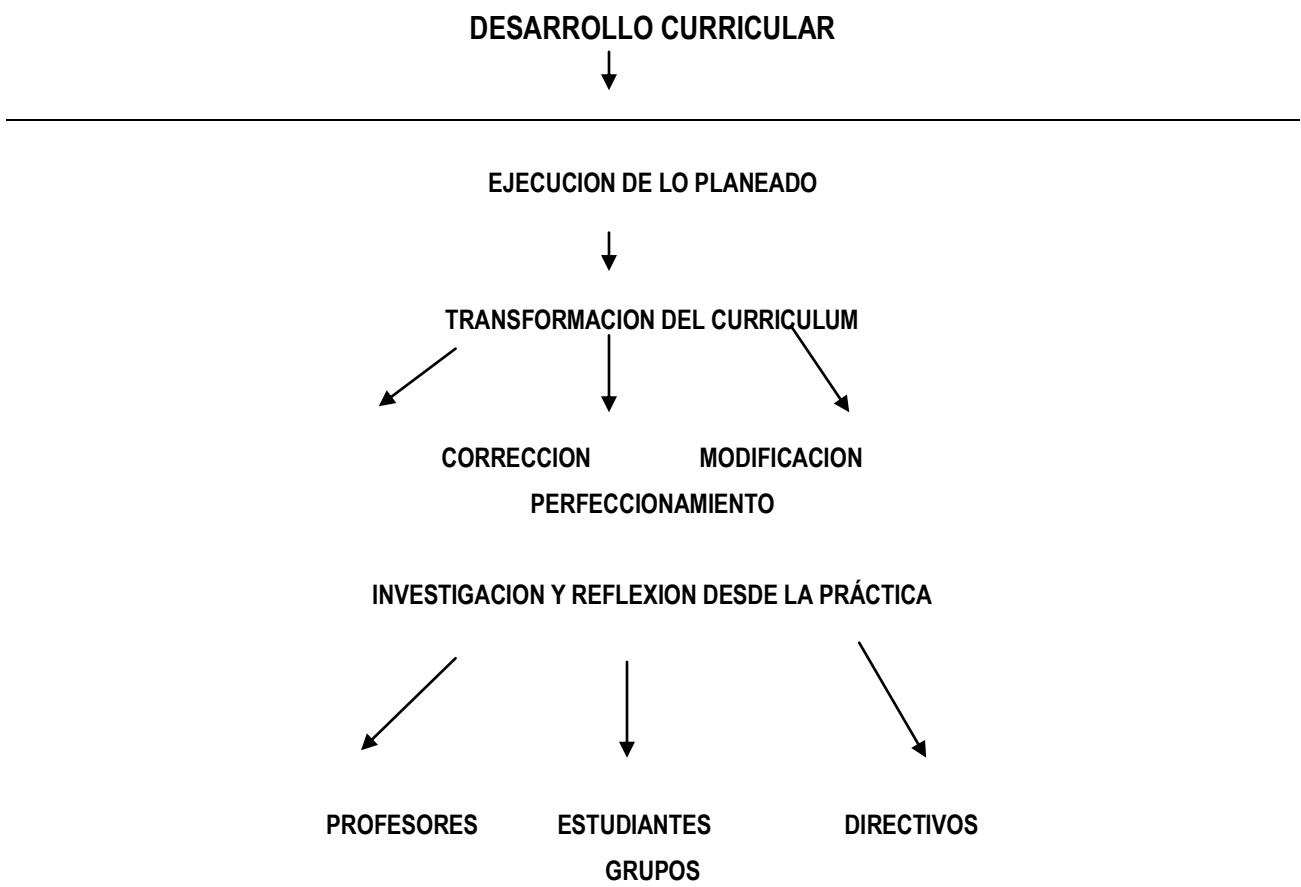
En cualquiera de ellos hay que lograr desarrollar procesos intrínsecos de resignificación, de democratización y de creatividad, principios esenciales de un proceso superior que en el modo de actuación profesional que es el autoperfeccionamiento (Reflexiones sobre una Teoría y una práctica. Propuesta de una pedagoga cubana. Páez, 1977. Editado por el Instituto Superior Privado. José, L. Bustamante y Rivero. Arequipa. Perú.)

Esta posición permite percibirse de que cuando se relaciona las dimensiones, el autoperfeccionamiento constituye uno de los núcleos básicos del desempeño profesional, porque opera sobre la esfera de la regulación, las significaciones, los motivos, las necesidades de tomas de decisiones y la evolución de los significados (Labarrere, 1993:33).

La ejecución dinamiza procesos de autoperfeccionamiento que influyen en las relaciones de comunicación y los estilos de dirección, sobre la destreza y suficiencia profesional, es en resumen la implicación reflexiva y autorreflexiva del docente en su desempeño profesional y educación permanente.

Este modo de actuación es posible potenciarlo desde la participación de todos los docentes en todas las dimensiones curriculares.

Del análisis de las definiciones antes citadas pudiéramos resumir la esencia del desarrollo curricular en el siguiente esquema:



Cuando se piensa en la práctica curricular, el pensamiento se dirige al nivel que nos es más cercano, el nivel micro, es decir el que se realiza en la institución, en las disciplinas, en las asignaturas y en las clases, los protagonistas principales de esta práctica son los profesores y los alumnos, que por lo general en esta fase pueden desempeñar un rol más o menos activo en dependencia de las concepciones de la institución de que se trate.

Relacionado con esta reflexión es que consideramos la necesidad cada vez más creciente de que el profesor, a partir de su propia práctica y vinculada sistemáticamente al estudio de los principales presupuestos teóricos, pueda aportar y sugerir transformaciones al currículum.

Esto se logra cuando el profesor involucra a colegas, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa al proceso de desarrollo curricular. Por eso es razonable el criterio de Stenhouse cuando afirma "Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y a la luz de nuestra práctica".

La labor del profesor en la dimensión del desarrollo curricular se caracteriza por enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño y esto último como el resultado de la reelaboración del diseño donde se valora el modelo inicial en su puesta en práctica a partir de su investigación curricular.

El rediseño tiene una estrecha relación con el diseño por cuanto sería repetir el programa de diseño curricular de forma total o en algunas de sus partes con la finalidad de perfeccionarlo.

La adecuación es un proceso que se realiza a nivel meso y se concreta en la elaboración de diseños curriculares que respondan a las características concretas de la comunidad educativa, no se trata de elaborar un nuevo currículum, sino de enriquecer el existente con el aporte que ofrece la realidad inmediata de forma tal que cumpla con las exigencias nacionales en términos de comprensión e incorporación al currículum de las realidades culturales locales.

En el texto Introducción al "Curriculum de Bolaño y Molina" los autores realizan una propuesta metodológica para llevar a cabo con efectividad el curriculum a nivel meso e institucional para ello describen los siguientes pasos:

- 1) Análisis de la institución educativa. Para lo cual se tendrá en cuenta su ubicación en el contexto socio-cultural.
- 2) Análisis del contexto socio-cultural. Para ello es necesario un diagnóstico socio económico y cultural de la comunidad.
- 3) Determinación de las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes. Esta etapa implica una cuidadosa preparación de las técnicas y procedimientos que los caracterizarán.
- 4) Análisis de los documentos curriculares. Estudio de los fines, objetivos de la educación, perfil del alumno y programas de estudio para adecuarlos.
- 5) Tratamiento metodológico para incorporar en el planeamiento didáctico la información obtenida mediante el diagnóstico. La información obtenida mediante las fases anteriores se integra en el contenido de los diferentes planes curriculares.

Esta propuesta de pasos contiene elementos que pueden resultar muy positivos en el desarrollo curricular. A la vez resulta de vital importancia el desarrollo de actividades concretas que garanticen la creación de condiciones y ejecución del mismo entre las que podemos citar:

1. Preparación del personal de apoyo que requiere de una preparación previa antes de la puesta en práctica.
2. Diseño de todas las actividades de aprendizaje que dan respuesta al contenido del programa teniendo en cuenta los objetivos, el sistema de habilidades y los valores.
3. Coordinación previa con las organizaciones e instituciones de la comunidad que tienen que ver con el plan.
4. Presentación del diseño curricular diseñado o reelaborado a la comunidad educativa para escuchar los criterios y reflexiones que permitan su adecuación.
5. Reflexión de lo que se espera como resultado de la implementación del plan de estudio, así como las principales direcciones del plan metodológico.
6. Establecimiento de los colectivos de profesores que atenderán los diferentes grados, objetivos y tareas principales en colaboración con la comunidad educativa.
7. Desarrollo de los contenidos curriculares con sus actividades de aprendizaje tanto los programados como aquellos que surjan por las necesidades estudiantiles.
8. Vinculación de la actividad investigativa con la actividad de servicio (práctica) desde el propio desarrollo académico.

Estos elementos están también muy relacionados con la función profesional del docente, entre las funciones más pertinentes en el desempeño profesional del docente sobresalen las siguientes:

- **La previsión (diseño)**
- **La aplicación (desarrollo del currículum)**
- **La investigación sobre la concepción y práctica curricular.**

La previsión. Una previsión fundamentada y bien estructurada en la acción es esencial para la enseñanza y constituye una tarea de la práctica cotidiana del maestro. Predecir la acción da posibilidades al desarrollo profesional en la medida que sea más abierto el proceso de decisión y diseño curricular. En esta función hay una anticipación a la acción, buscando coherencia entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción.

La aplicación, desarrollo o puesta en práctica del currículum. El diseño solo tiene sentido cuando se aplica, a su vez es la aplicación la que da sentido completa y justifica la función del diseño. La aplicación demuestra que cada docente mejora su reflexión, por lo que la aplicación adecuada y reflexiva es tan necesaria como el propio diseño.

Al respecto el propio autor expone las siguientes consideraciones:

- Concepción de la enseñanza.
- Indagación (reflexión en la acción).

- Adopción de decisiones pertinentes para innovar el diseño.
- Colaboración permanente respetando la autonomía de cada docente en su aula.
- Crear cultura, clima de acción y responsabilidad compartida que contribuya a la unidad.
- Valorar positivamente los esfuerzos y adaptaciones realizadas.
- Integrar la investigación evaluativa y la crítica sobre el modelo de evaluación diseñado o aplicado.

Investigación sobre la concepción y la práctica curricular.

La práctica es validación de la teoría y generalización de nuevos conocimientos. La investigación-acción-indagación-colaboración-aprendizaje colaborativo tiene en común el compromiso de transformar la realidad e integrar teoría y práctica, previsión del profesor, colectivo del centro, estudiantes y comunidad en esa transformación.

El diseño y la aplicación se completan y se consolidan mediante la investigación rigurosa; así estas funciones se complementan entre sí y son la base de la innovación educativa. La innovación requiere de una actividad de integración permanente, que es imprescindible para el desarrollo de la profesionalización.

En estrecha relación con el vínculo que existe entre los elementos valorados anteriormente está el desarrollo profesional que no es más que un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional, que produce cambios y transformaciones positivas en las conductas docentes, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza.

En este proceso pueden destacarse como principales aspectos:

- **Desarrollo pedagógico** (aquí se destaca la necesidad de que todo programa de desarrollo profesional debe dirigirse a enfrentar al docente a su propia práctica).
- **Desarrollo psicológico** (madurez personal, dominio de habilidades y estrategias hacia la solución de problemas y sobre todo crear redes de comunicación y apoyo para comprender los fenómenos educativos).

Desempeña un papel importante la experiencia previa de aprendizaje, o sea la experiencia previa sobre otros programas. La retroalimentación es necesaria para la fijación de todo aprendizaje: todo proceso de aprendizaje exige una puesta en práctica.

Introducir una novedad en la práctica diaria supone, de una parte, saber trasladar una teoría o metodología a formas de hacer en la actividad del aula y por otra parte superar la situación de incertidumbre que se genera al abordar algo desconocido sin saber si obtendrá éxito.

En Cuba, como una alternativa se implementa el desarrollo profesional cooperativo, como método y estilo de trabajo para promover la transformación del sistema educacional, el cual cumple las siguientes funciones:

1. Promueve el trabajo de unos niveles con otros para llevar a cabo la acción transformadora en las diferentes esferas.
2. Sirve para organizar la capacitación y adiestramiento del personal de los diferentes niveles, en la búsqueda y valoración de los principales problemas, las insuficiencias metodológicas y la elaboración e implementación de recomendaciones que den solución a ellas, en correspondencia con las condiciones concretas locales, para promover el cambio educativo.
3. Actúa como método universal por el grado de generalidad que tiene en su aplicación a cualquier esfera de la actividad educacional.

Este método se caracteriza por el alto grado de actividad mental y práctica y el nivel de participación conjunta de entrenados y entrenadores; va encaminado al desarrollo del estilo reflexivo, por lo que propicia en los docentes el pensamiento anticipado de las acciones a realizar, las alternativas de que dispone para seleccionar las mejores y valorar los posibles resultados; tiene un enfoque preventivo y es flexible en el empleo de procedimientos y alternativas de organización, así como , en las formas de pensar y actuar.

Es sistemático, motivador, valorativo y tiene efecto multiplicador de las experiencias y los resultados positivos alcanzados en diferentes lugares. La estructura lógica del método, generalmente es: el diagnóstico, la demostración, la consolidación, el control y la evaluación.

LA EVALUACION CURRICULAR

La Evaluación Curricular, es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular analizados anteriormente ya que en todo proceso de dirección el control es una tarea esencial.

La evaluación del diseño y desarrollo curricular constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas.

De lo antes planteado se infiere que no se puede ubicar en un momento específico, sino que debe ser sistemático, constituyendo una modalidad investigativa que permite perfeccionar el proceso docente educativo a partir del análisis de los datos que se recogen en la práctica.

Lo anterior supone considerar la evaluación curricular como un proceso amplio, que incluye a la evaluación del aprendizaje de los educandos y todo lo que tiene que ver con el aparato académico, administrativo, infraestructural que soporta a este currículum.

La evaluación es por lo tanto un proceso, al mismo tiempo que es un resultado. Un resultado a través del cual puede saberse hasta qué punto (con determinados indicadores) lo diseñado se cumple o no. Se evalúa lo que está concebido, diseñado, ejecutado incluyendo el proceso de evaluación curricular en sí mismo; de ahí que

la evaluación curricular se inicie en la etapa de preparación del curso escolar, donde se modela o planifica la estrategia teniendo en cuenta los problemas que se han detectado o se prevé que pudieran existir.

Al diseñar la evaluación curricular los principales elementos a tener en cuenta son:

- a) **¿Para qué?** Objetivos más generales de la evaluación y derivar de ellos paulatinamente los objetivos parciales (claros, precisos, alcanzables y evaluables).
- b) **¿Qué?** La evaluación puede referirse a todo el currículum o a un aspecto particular de este.
- c) **¿Quién?** En dependencia de lo que se vaya a evaluar y del nivel organizativo en que se realizará se determina los participantes que se incluirán en la evaluación y quién la ejecutará en relación con el nivel organizativo de que se trate. Para el desarrollo de la evaluación curricular tendrán en cuenta, entre otros elementos, los criterios, sugerencias, etc. de los alumnos.
- d) **¿Cómo?** Métodos a utilizar en dependencia de lo que se evalúa.
- e) **¿Con qué?** Se valoran los medios, recursos, presupuesto, etc.
- f) **¿Cuándo?** Se tiene en cuenta la secuenciación u organización del proceso de evaluación.

En dependencia de lo que se evalúa, la evaluación curricular debe realizarse en distintos momentos y con funciones distintas, aplicando los criterios generales sobre evaluación.

La **Evaluación Curricular Inicial o Diagnóstica** corresponde a la etapa proactiva del proceso y tiene como principal propósito determinar si las condiciones para ejecutar el currículum están dadas, si no, deben ser creadas.

La **Evaluación Curricular Formativa o Continuada** corresponde a la etapa activa del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta fase de la evaluación tiene una importante función reguladora ya que estudia aspectos curriculares que no están funcionando bien y propone alternativas de solución para su mejoramiento.

La **Evaluación Curricular Sumativa** se realiza en la etapa post-activa del proceso de enseñanza aprendizaje y permite la toma de decisiones respecto al currículum, cancelarlo, mejorararlo o rediseñarlo. De ahí que la evaluación sumativa se convierta en evaluación inicial, o en parte de ésta, cuando sirve para plantearse la adecuación curricular.

Es importante tener en cuenta la necesidad de evaluar la propia estrategia de evaluación, por lo que se ha de diseñar y probar los instrumentos y técnicas que se usarán, procurando que sean objetivos, válidos y confiables. Por eso las instituciones deben desarrollar también una meta evaluación con la participación de todos los implicados.

II. TENDENCIAS EN EL DISEÑO CURRICULAR

Abordaremos las tendencias en el Diseño Curricular, partiendo de la consideración de que en la conceptualización que sustentan los autores, está presente una elaboración racional de la información disponible de acuerdo con sus concepciones sobre la educación y su finalidad.

El análisis de las definiciones conceptuales permiten establecer cinco tendencias; a partir de la clasificación de M. Panza:

- 1. El currículum como contenido de la enseñanza.** En esta tendencia prevalece el contenido de la Ciencia, tanto en conocimientos como en habilidades, con un mayor énfasis en los primeros. Para quienes identifican el currículum como contenido la misión fundamental de las instituciones docentes es la de transmitir conocimientos. En esta tendencia está presente una concepción epistemológica del currículum al priorizar los aspectos gnoseológicos.
- 2. El currículum como una guía o plan,** constituyendo un modelo para el desarrollo del aprendizaje y de la actividad del estudiante. Según uno de sus mentores (H. Taba), la función del currículum es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta concepción hay una influencia conductista y de la denominada Escuela Nueva de J. Dewey.
- 3. El currículum como experiencia.** En esta concepción se pone el énfasis en lo que hacen los estudiantes, como suma de experiencias dirigidas por el profesor. Tal concepción presenta una fuerte influencia conductista y se interpreta el currículum como un elemento, dinámico, flexible y activo, donde se tienen en cuenta los aspectos de carácter social.
- 4. El currículum como sistema.** Con una fuerte influencia de las Teorías de Sistemas, en él se precisan los elementos constituyentes y sus interrelaciones. Hay una delimitación de objetivos como metas o propósitos que determinan los restantes componentes y las relaciones entre ellos. Esta tendencia está presente en modelos de diseño curricular que pueden tener posiciones filosóficas muy diferentes, entre ellas las concepciones cubanas sobre el currículum, presentes en los actuales planes de estudio.
- 5. El currículum como disciplina.** Se circunscribe a lograr un proceso eficiente en una determinada disciplina, logrando un proceso de asimilación rápido. Esta interpretación del currículum no sólo se presenta como un modelo activo y dinámico, sino como reflexión sobre el mismo proceso. Tal concepción está dentro del campo de la Didáctica y ha tenido una amplia difusión en los EE. UU., entendiéndose el diseño curricular comprendido en el campo de la Didáctica. En esta tendencia hay una fuerte influencia del pensamiento tecnocrático en la educación, independientemente del contexto social.

El currículum siempre es una combinación de tendencias en la que se manifiestan matices que permiten reconocer alguna de las antes mencionadas u otras.

El currículum es un contenido que se debe asimilar en aras de alcanzar un objetivo es, además, un programa, un plan de trabajo y estudio necesario para aproximarse a logro de objetivos que se da en un contexto social (tanto en el tiempo como en el espacio) influido y determinado por las ideas sociales, filosóficas, políticas, pedagógicas, etc. Esta es nuestra interpretación del currículum, la que comprende, tanto los aspectos más esenciales de la carrera, como los más próximos a lo cotidiano, como es el proceso docente-educativo a nivel de disciplina, asignatura y tema.

En el Diseño Curricular se manifiesta una interdisciplinariedad, puesto que el currículum como integración de componentes reflejo de la Sociedad, de la realidad, es cambiante, multifacética, dialéctica y sus fenómenos se dan integrados de forma compleja; por lo que no puede ser abordada satisfactoriamente desde la perspectiva de una ciencia única. Esto conllevaría a un determinado grado de abstracción del objeto.

En la caracterización y determinación del Diseño Curricular como objeto existen, además de **la Pedagogía**, tres ciencias fundamentales, a saber:

- **La Sociología**
- **La Epistemología**
- **La Psicología**

También concurren las ciencias particulares objeto de aprendizaje a través del currículum diseñado, que aportan los contenidos específicos. De los nexos entre estas ciencias se obtiene integralmente el currículum; como se verá en el análisis que haremos a continuación:

La Sociología se ocupa de la Sociedad, sus fenómenos, en los que están presentes los hombres y las instituciones. El currículum es una concreción de la educación de los hombres en la Sociedad y para la Sociedad, en una determinada realidad histórico-social.

La Sociología en su concepción estrecha, es la ciencia que atiende como objeto el comportamiento humano y su medición en diferentes esferas de la actividad social (comunidad, laboral, etc.).

El diseño curricular tomará de la Sociología los criterios que permitan establecer las relaciones entre la institución educacional y las restantes instituciones sociales en una determinada perspectiva política y social.

Para el caso de la formación de profesionales, la Universidad, como institución social, está permanentemente relacionada con la Sociedad que le da origen y a la que sirve.

Estas relaciones, con carácter de ley, condicionan el proceso de formación de los profesionales y determinan las regularidades y tendencias en el mismo, a través de formas concretas de naturaleza laboral (producción y servicios) y de las relaciones económicas y sociales que ella genera.

La relación Sociedad-Universidad constituye la Primera Ley de la Pedagogía, establecida por Carlos Álvarez y que se concreta en las categorías:

Problema: como necesidad social llevado a la consideración de categoría didáctica.

Objeto: como aquella parte de la realidad abstraída para resolver el problema; en este proceso deviene en contenido.

Objetivo: como el objeto modificado en el plano ideal, constituye la categoría rectora dentro del proceso docente-educativo.

La relación Sociedad-Universidad si bien se expresa mediante múltiples regularidades en que se concretan los modos de actuación universitaria, para satisfacer las necesidades sociales.

Esta relación se describe a continuación:

Donde, si bien resaltamos la dependencia de la Universidad con la Sociedad, éstas no se identifican, pues de hacerlo la Universidad solamente aportaría una formación reproductiva a profesionales que sólo resolverían los problemas actuales, mientras que estos deben ser capaces de transformar la propia Sociedad.

Expliquemos esta afirmación: la Universidad es la institución social que con mejores condiciones desempeña el papel de mantener y desarrollar la cultura. Si la Universidad se identifica totalmente con la Sociedad formaría profesionales capaces de resolver sólo los problemas actuales, siendo reproductores de cultura y lo que se requiere es de hombres capaces de producir cultura, transformando la propia Sociedad.

Si se limitaran a la formación de reproductores de la cultura, el desarrollo de la sociedad se estancaría, no habría progreso social; el desarrollo de la sociedad sólo es posible con hombres creadores capaces de transformarla, creando nueva cultura.

La relación Sociedad-Universidad no es un problema abstracto que pueda expresarse en plano muy generales, debe ser llevada a cada región o comunidad, y en la Universidad, a la célula más elemental del proceso docente-educativo.

Los problemas que se han de resolver mediante la acción de los egresados universitarios y, para lo cual deben estar preparados mediante el dominio de determinadas habilidades profesionales, tienen que ser hasta los de la región o lugar donde se desempeñarán estos profesionales. El dominio de dichas habilidades se debe producir durante la formación del futuro profesional en la Universidad. La índole de este problema, ya sea de carácter productivo o creativo, requerirá de un profesional con mayor o menor posibilidades, lo cual se alcanzará a través de la relación problema social-proceso formativo.

Los problemas sociales se canalizan en la Universidad y se refractan en los procesos específicos que se dan en ésta, como son:

- **Proceso formativo: docente**

- **Proceso creativo: investigativo**

El problema social influye en la formación de los egresados ya que al elaborar el objetivo se significa el tipo de habilidad (Invariante de Habilidad y Habilidad Generalizadora) a formar y el conocimiento a asimilar, mediante los cuales se resuelve ese problema. Esto se enriquece y desglosa en el contenido y el método de aprendizaje.

El egresado resuelve problemas profesionales propios de la Sociedad porque aprendió resolviendo este tipo de problemas. De esta forma el principio estudio-trabajo, propio de nuestro sistema de Educación Superior, es una manifestación de la relación Universidad-Sociedad.

Debemos destacar la no identidad ya mencionada, la cual está presente en la diferencia entre los procesos productivos, propios de la Sociedad, y los procesos docentes, inherentes a la Universidad.

El objetivo de los primeros es la producción de bienes materiales o espirituales, mientras que el de los últimos es el de formar al futuro egresado. Estos coinciden en que el punto de partida es el problema, y en que la habilidad a formar como objetivo y contenido de los procesos es la misma. Los problemas tienen en el método de la ciencia su forma fundamental de solución.

El método de trabajo se va transfiriendo de la vida a la práctica docente en la medida en que incorpora lo laboral conjuntamente con lo docente, lo académico.

Es evidente que esta exemplificación de la relación Sociedad-Universidad no debe ser explicada desde la perspectiva de las ciencias particulares, no es tampoco un problema exclusivamente pedagógico, didáctico; es un problema de formación de valores y convicciones sociales que tiene consecuencias no sólo institucionales, sino sociales, dado que se prepara a un egresado que tiene que desempeñarse en la Sociedad como profesional con una instrucción y educación que se produce en la Universidad vinculada con la vida, con la Sociedad.

Con ello es evidente, y de hecho se justifica, la participación de la Sociología como ciencia en el diseño curricular. Dentro de la Sociología se manifiestan tendencias que determinan el diseño curricular y, aunque en algunos países se absolutizan unas, en todo diseño curricular hay manifestación de ellas.

Las tendencias más representativas, denominadas así por diferentes autores son:

Humanista- se resalta el papel moralizador, la naturaleza humana, tanto individual como social. No es una tendencia reaccionaria, pero si idealista que hace abstracción de las condiciones económicas de la Sociedad.

Economicista- hace énfasis en la determinación de la rentabilidad de la educación, es propia de las Sociedades capitalistas donde se manifiesta con gran relevancia la relación entre la oferta del sistema de enseñanza y el mercado del trabajo, reduciéndose a valores económicos. No se plantea la formación de otros valores y considera la Universidad como un medio de éxito profesional posterior.

Adaptación al entorno- (denominada **Interpersonal** por algunos autores); en ella predomina la socialización tomada en el sentido de adaptación al entorno. En esta perspectiva se enmarca gran parte de las teorías funcionalistas, basadas en la psicología funcional, que presupone que el objeto de la Psicología está constituido por las funciones y operaciones del organismo vivo, consideradas éstas como indivisibles y a través de las cuales entran en relación con el medio ambiente.

Se centran en el problema de las normas y valores, su objetivo principal es el estudio de los desequilibrios momentáneos introducidos por la evolución del sistema social, en general, y del sistema de enseñanza en particular.

Se interesan sobre todo por el comportamiento de los sujetos en la Sociedad y por el sentido que le dan a este comportamiento. Se centran en el análisis de lo que se manifiesta y desconocen que las relaciones de comunicación se insertan siempre en relaciones de fuerza.

Macrosociológica- tiene una fuente de interpretación marxista y parte de considerar la Escuela como medio de preservar la Sociedad y de que la educación es un elemento del sistema social.

No obstante, en los países del antiguo campo socialista apareció la tendencia de desconocer al individuo, la familia y al colectivo, absolutizando los aspectos macrosociales. En general, los análisis macrosociológicos de fundamentación marxista han tenido diversas tendencias, tanto en los antiguos países socialistas, como en la Europa Occidental.

Esta interpretación es claramente definida en nuestro país donde declaramos abiertamente que la educación y sus instituciones responden a los intereses de la Sociedad.

Esta concepción está presente en nuestras raíces pedagógicas con antelación a toda interpretación de la sociología marxista cuando José Martí en 1883 decía: "educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida".

Podemos afirmar que en este profundo pensamiento del Apóstol puede presidir y constituye la esencia de nuestra educación a todos los niveles, enmarcándola en un enfoque macrosociológico.

Si bien hemos esbozado las tendencias más significativas por separado, dada la influencia mutua del individuo, el colectivo y la Sociedad, así como el carácter sistémico de ésta como un todo, en general, las tendencias se manifiestan de conjunto no concibiéndose la existencia de una tendencia pura en la actualidad.

Los análisis sociológicos se producen en la combinación de diferentes tendencias como algo inseparable del diseño y desarrollo curricular.

La Epistemología- o teoría y lógica de la construcción del conocimiento científico (también llamada teoría del conocimiento científico), fue introducida con ese término por el filósofo escocés J. F. Ferrier en 1854. Esta ciencia aporta elementos muy importantes para ordenar y delimitar el contenido del objeto de estudio dentro de una ciencia particular, de su modo de construcción y sistematización y de sus métodos, así como los límites y relaciones entre investigación, contenido y aprendizaje; lo que evidencia su influencia en el currículum y en la teoría y diseño curricular.

El propio estudio del objeto de la ciencia en sí mismo forma una metodología para el conocimiento científico y desarrolla las capacidades cognoscitivas, aunque de manera poco eficiente dependiendo de las potencialidades de cada estudiante.

No siempre se desarrolla un estudio epistemológico del currículum y se deja a la espontaneidad, al sentido común de los encargados de la tarea del diseño curricular, lo que no permite una fundamentación científica del currículum, con la consecuente insuficiencia en la formación de los profesionales desde el punto de vista de su generalización teórica y científica en general.

La epistemología, como ciencia, es producto de la práctica social, representa una relación entre hombre y naturaleza y entre sí en un proceso histórico-concreto, por demás complejo que permite la preservación y creación de conocimientos y habilidades científicas; que independientemente de la ciencia concreta está influida y determinada por los fenómenos sociales, políticos y económicos, las ideas filosóficas y de vida y la estructura socio-económica del país.

La ciencia nunca es neutral y sus manifestaciones concretas están determinadas por la Sociedad donde se preservan y desarrollan. En correspondencia con ella no hay currículum neutro, considerarlos como tal es tener una visión simplista y enajenada de la vida, aunque no pocos la sustenten.

El currículum tiene que responder a una ciencia de significación social, a los ideales de una Sociedad.

III. TENDENCIAS EN EL ÁNALISIS DEL CURRICULUM

El currículum tiene que responder a una ciencia de significación social, a los ideales de una Sociedad.

Las tendencias que se manifiestan en el análisis del currículum y su diseño, están en correspondencia con las grandes corrientes epistemológicas:

- **Empirismo**
- **Idealismo**
- **Positivismo**
- **Materialismo**

Dentro del campo del diseño curricular la influencia de cada una de estas corrientes se manifiesta de la forma siguiente:

El empirismo, doctrina epistemológica que considera la experiencia sensorial como única fuente de los conocimientos y afirma que todo el saber se fundamenta en la experiencia y mediante la misma. Subestima la abstracción y centra el proceso de conocimiento en los hechos.

Separa los juicios de los hechos de valor, la ciencia de la ideología, y por lo tanto sostiene la neutralidad de la primera en detrimento de las condiciones histórico-sociales.

El empirismo sustenta al currículum tecnocrático que analizaremos posteriormente.

El idealismo, corriente filosófica de numerosos matices, absolutiza las dificultades inevitables del desarrollo del conocimiento humano y frena de este modo el progreso científico.

Algunos representantes de esta corriente estudian los aspectos gnoseológicos desde posiciones del idealismo objetivo que toman como base de la realidad el espíritu universal, cierta conciencia supraindividual; asimismo el idealismo subjetivo reduce los conocimientos sobre el mundo al contenido de la conciencia individual.

El hecho de ver el conocimiento humano al margen de la naturaleza y el papel fundamental del sujeto influye de manera determinante en el diseño curricular con tendencias tradicionalistas en el mismo.

El positivismo, corriente filosófica que proclama como única fuente del conocimiento verídico, auténtico a las ciencias concretas (empíricas) y niega el valor cognoscitivo de la investigación socio-filosófica, negando el componente social.

Consideran que el estudio de los hechos positivos interesa en el desarrollo de las leyes generales aplicables a todas las ciencias sin que importe su especificidad como humanas o naturales, insisten en que la sistematización de los objetos de estudio es lo que lleva a la objetividad. Su influencia ha estado presente en el currículum tecnocrático.

El materialismo, como una sólida teoría del conocimiento en que se vincula en un todo la doctrina del ser, del mundo objetivo y la doctrina de su reflejo en la conciencia humana. El materialismo dialéctico dio un fundamento científico a la teoría del conocimiento, consistente en que la teoría del conocimiento incluyó la práctica al aplicar la dialéctica del conocimiento, estableció el carácter histórico de las concepciones e ideas humanas poniendo de relieve la interconexión de lo relativo y lo absoluto de las verdades científicas y elaboró la teoría de la lógica objetiva del movimiento del conocimiento.

Llevado al currículum, el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica del sujeto y los objetos de la realidad.

El conocimiento objetivo se construye después de una ruptura con el conocimiento sensorial, que parte de los criterios externos y de las ideas que se manifiestan de forma espontánea, abriendo paso a un proceso donde predominan los procedimientos lógicos de abstracción y generalización.

Se destaca la relación entre la ciencia y la ideología lo que implica una interpretación histórica que sitúa el conocimiento en el espacio y el tiempo.

El materialismo dialéctico tiene gran influencia en lo que acostumbra a llamarse currículum crítico, sobre la base de una didáctica crítica, que pudiéramos llamar currículum educativo, como se verá más adelante.

Las tendencias analizadas están presentes, de forma combinada, en mayor o menor medida en cualquier currículum.

De las reflexiones epistemológicas se derivan importantes cuestiones para el establecimiento e instrumentación del currículum dado que aportan elementos de ciencia, conocimientos de las diferentes ciencias y disciplinas, de sus límites y relaciones internas del papel de la práctica, las relaciones de la teoría y la práctica del problema de la investigación y sus métodos, y por último, de los medios para una metodología didáctica: la organización de proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis epistemológico contribuye al análisis científico del currículum que, comprendido como objeto de estudio de la didáctica, puede ser analizado y clasificado desde las perspectivas de los modelos teóricos más comúnmente utilizados para explicar, caracterizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se pueden clasificar en:

- **Curriculum Tradicional**
- **Curriculum Tecnocrático**
- **Curriculum Crítico-Educativo**

A. CURRICULUM TRADICIONAL: Es aquel que hace su mayor énfasis en la conservación y trasmisión de los contenidos, considerados como algo estático, con una jerarquización de disciplinas, dándole forma estratificada, rígida y unilateral, donde no se toman en cuenta las relaciones Sociedad-Escuela. Es una Escuela enajenada de la Sociedad donde se aprecia el enciclopedismo, la tendencia a sobrecargar de contenidos que sólo pueden ser memorizados; estas tendencias están presentes en las asignaturas y planes de estudio en su conjunto; se caracterizan estos planes de estudio por múltiples asignaturas cada una con grandes volúmenes de contenido.

B. CURRICULUM TECNOCRÁTICO:, también identificado como tecnología educativa, corriente de gran influencia en EE.UU y la América en general, se caracteriza por su carácter ahistórico y por reducir su alcance al marco estrecho del aula o donde se desenvuelven los estudiantes de manera cotidiana.

Desde esta perspectiva el currículum no es más que una serie de procedimientos que asegura el logro del aprendizaje de determinado contenido. Por su carácter ahistórico y aislado del contexto de la Sociedad se considera que un buen diseño será el que de un buen resultado sin importar el contexto socio-económico en que se use.

C. CURRICULUM CRÍTICO:, así denominado en América Latina, se fundamenta en la didáctica crítica, corriente de las clases desposeídas y como respuesta a las corrientes neo-liberales.

Todo currículum crítico puede denominarse educativo. En él se manifiesta la vinculación de la Escuela con la realidad social vigente en la concepción del currículum y en la metodología que lleva implícito la legitimación de la posición cultural, económica y política de la Sociedad. A través de la Escuela se pretende educar al hombre, de acuerdo a los intereses de la clase dominante en la Escuela.

En los países capitalistas desarrollados y en el tercer mundo (América Latina) por el hecho de tener lo educativo del currículum un carácter latente, no manifiesto, se le denomina currículum oculto. Mediante este currículum se revela la función ideológica de la Escuela que constituye una preocupación de las denominadas perspectivas críticas de la educación.

Como afirmamos anteriormente, la didáctica crítica presenta propuestas con que enfrenta a los grupos desposeídos con las corrientes neoliberales implantadas por los círculos de poder, proponiendo un cambio a través de la educación, aunque esto no constituye una solución real ya que sus propuestas son utópicas o muy elementales.

En tal sentido R. Arciniegas, en la definición de currículum señala "localizada primeramente en el ámbito de las relaciones sociales de la Escuela... ha sido extendida por ciertos autores hasta el terreno del conocimiento, objeto de transmisión escolar; de este modo pensamos nosotros puede convertirse en categoría central de un cuerpo teórico-pedagógico capaz de señalar alternativas concretas que actúan bajo la dominación y que además abren el curso de la alternativa pedagógica que requiere la liberación".

Una comprensión del papel de la Escuela en función de la Sociedad se desarrolló notablemente en los antiguos países socialistas, pero la rigidez y la generalización que se le dio no permitieron alcanzar sus propósitos ni aportar alternativas de vías prácticas para una pedagogía realmente transformadora.

En el contexto mundial se contrapone a la perspectiva crítica una perspectiva neoliberal de la educación cuyas premisas radican en la igualdad educativa y la neutralidad de la ciencia. Tal corriente ignora toda una gama de aspectos del diseño curricular que están presentes, ya que el problema básico de la educación no es sólo técnico sino político, pues a través del currículum y su instrumentación hay un reproducción económica y cultural de las relaciones de clases y de la Sociedad.

IV. MODELOS DE DISEÑO CURRICULAR

Los modelos de diseño curricular de mayor influencia hasta nuestros días, pueden clasificarse en cinco grupos que son:

- **Modelos Precursoras.**
- **Modelos Globalizadores.**
- **Modelo de Investigación en la Acción.**
- **Modelo Constructivista.**
- **Modelo Histórico-Cultural.**

Los que serán caracterizados brevemente en sus aspectos esenciales a continuación:

MODELOS PRECURSORES: En ellos se pueden identificar dos vertientes fundamentales. Para ambas la propuesta se caracteriza por la elaboración de planes y programas sobre una base de objetivos conductuales. La primera vertiente corresponde al surgimiento de la teoría curricular (1931). Tiene como representantes a Ralf Tyler e Hilda Taba. Conciben el diseño curricular con una perspectiva amplia a partir del análisis de componentes referenciales que sirven de sustento al currículum, como son la sociedad, los especialistas y los estudiantes; además consideran la influencia filosófica y psicológica.

La segunda vertiente aparece a partir de las propuestas de Robert Mager (en los años 70) y se reduce a un modelo de instrucción que centra el problema de la elaboración de los programas en los objetivos conductuales. Este modelo es la representación más precisa de eficientismo y de la aplicación del pensamiento tecnocrático de la educación, hace énfasis en la relación objetivo-enseñanza-evaluación de forma dogmática.

MODELOS GLOBALIZADORES: Tendencia en la cual se destaca el carácter integral de la enseñanza y de sus componentes. Esta modalidad hace énfasis en el modo de concebir y organizar los contenidos del currículum.

En la actualidad, esta tendencia va a la inclusión en el currículum de contenido de interés mundial que se estudian desde una óptica interdisciplinaria. Esta tendencia, no obstante su actualidad, tiene sus orígenes en Europa a principios de siglo.

MODELO DE INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN: Estos modelos han surgido en los últimos años y conciben el currículum como proyecto y como proceso, en los que la enseñanza y el aprendizaje son consideradas actividades de investigación y de innovación que aseguran el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes. El modelo más representativo es el que da nombre al grupo "Modelo de Investigación de la Acción".

MODELO CONSTRUCTIVISTA: Tiene sus fundamentos en la afirmación de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio, sin embargo el conocimiento de la realidad será más o menos comprensible para el sujeto en dependencia de los instrumentos intelectuales que posea, esto propicia el desarrollo de la lógica de los actos.

En esta tendencia el estudiante desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, ya que se entiende éste como un proceso de reconstrucción en el cual el sujeto organiza lo que se le proporciona de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee y de sus conocimientos anteriores. Estas ideas desarrolladas por J. Piaget constituyen una corriente de diseño curricular.

MODELO CON UN ENFOQUE HISTÓRICO - CULTURAL: Planteado por N. F. Talízina sobre las ideas de P. Ya. Galperin que tiene fundamentos en el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotski. El modelo planteado por la autora tiene como premisas: las exigencias de la Teoría General de la dirección y las regularidades del proceso de asimilación.

A. MODELOS CURRICULARES CONDUCTISTAS: Esta propuesta curricular se caracteriza por elaborar planes y programas sobre la base de objetivos conductuales según R. Tyler, o refiriéndose a metas o especificaciones concretas para H. Taba, lo que constituyen también objetivos, en ambas casos parten de consideraciones externas para la definición de dichos objetivos.

De hecho plantean bases referenciales externas para establecer los objetivos. Estas bases referenciales para H. Taba, consistían en un diagnóstico de necesidades y para R. Tyler fuentes o filtros aplicados para su elaboración.

R. Tyler plantea que en la elaboración de un currículum ha de partirse del análisis de diversas fuentes de variada naturaleza, considerando que ninguna fuente única puede brindar la base para adoptar decisiones.

Plantea como fuentes: **los estudiantes, la sociedad y los especialistas.**

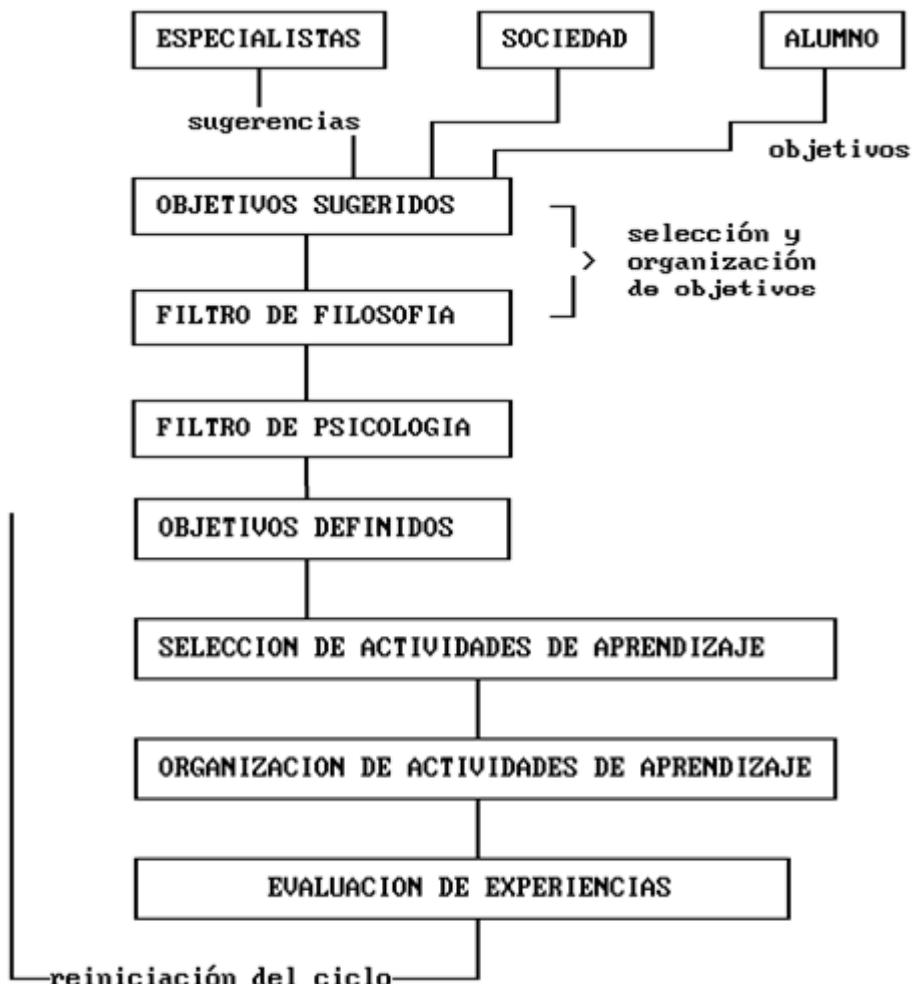
A partir de estas tres fuentes se establezca una versión preliminar de objetivos de aprendizaje, que tiene que ser precisada y armonizada por lo que él llama los filtros de la filosofía y la psicología.

En el modelo pedagógico de Tyler la concepción del autor sobre "lo social" en el currículum tiene su fundamento en una epistemología funcionalista, que se le lleva a afirmar que no hay que perder tiempo en enseñar lo que tuvo validez hace años, sólo lo actual. Considera asimismo que el estudio de los intereses de los estudiantes como una renovación de las ideas de la Escuela Nueva de J. Dewey vinculada a los aportes de la psicología evolutiva hasta ese momento.

Claro está que todas las críticas respecto a la manera en que la Escuela Nueva manipula el interés inmediato del estudiante, en detrimento del contenido son válidas para el modelo de Tyler, que es un manifestante de las ideas pragmáticas y utilitarias y fiel discípulo de J. Dewey.

En el modelo de Tyler si bien hay una reducción a la significación del contenido, aborta el problema de seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje, centrándolo en el estudiante, lo cual tuvo en nuestro criterio un aporte significativo.

Figura 1. Modelo de Tyler



Por su parte H. Taba concibe el programa como un plan para el aprendizaje que en consecuencia debe representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentada.

Taba insistiendo que las decisiones que se tomen respecto al programa tienen que tener una base reconocida, válida y con algún grado de solidez, lo cual afirma la autora sólo se puede garantizar con la inclusión de una teoría. Realmente la autora aporta en destacar la necesidad de que se elaboren programas en base a una Teoría Curricular.

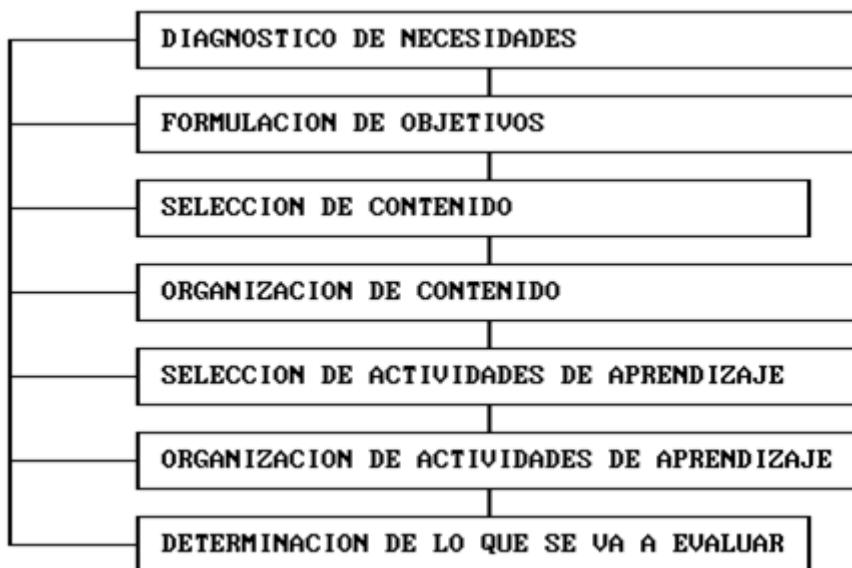
El desarrollo de la teoría de Taba está fundamentado en la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto presente como futura.

Para Taba, el análisis de la cultura y de la sociedad brinda una guía para determinar los principios objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre que habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje.

Esta propuesta supera lo hecho por Tyler y ella misma, desde la perspectiva funcionalista. La autora propone siete pasos en su modelo de diseño curricular que son:

- 1) diagnóstico de necesidades
- 2) formulación de objetivos
- 3) selección del contenido
- 4) selección de actividades de aprendizaje
- 5) organización de actividades de aprendizaje
- 6) determinación de lo que se va a evaluar
- 7) determinación de las maneras de hacerlo

Figura 2. Modelo de Hilda Taba.



El Modelo de Taba hace énfasis en el diagnóstico de necesidades, si este diagnóstico es absolutizado, y al elaborar los planes y programas se reducen a dar respuesta a demandas muy específicas, inmediatas y utilitarias, afectarían la generalización teórica que es necesaria en la formación del profesional.

El diagnóstico de necesidades, si es comprendido como la determinación de los problemas profesionales en el punto de partida para la elaboración curricular y vincula a la universidad, al currículum con la vida, con la sociedad, lo que esto tiene que ser acompañado con la generalización de los problemas y la formación teórica de los egresados.

Los trabajos posteriores al de H. Taba pero con pasos o etapas semejantes se enmarcan dentro del llamado "enfoque de sistema" que es consecuencia de la Teoría de sistema aplicada a la educación, que ha devenido en la tendencia conocida como Ingeniería Educativa.

Los trabajos de Taba representan una continuidad de los de Tyler, porque se basan en una epistemología funcionalista y porque retoma el problema de las actividades de aprendizaje, pero además incorpora la discusión sobre la selección y organización del contenido.

De esta manera el contenido se discute como una información que debe ser adquirida o como un método de investigación y, por tanto, un método para adquirir conocimientos.

Estas consideraciones afectan la estructura curricular concluyendo "es inaceptable la idea de que el contenido tiene un valor por sí mismo, puesto que no se puede concebir que el dominio pasivo del contenido pueda producir una mente disciplinada y una actitud científica".

De tal afirmación queremos precisar, que la sola asimilación del contenido contribuye a la formación de capacidades cognoscitivas y métodos de adquirir conocimientos, pero de forma espontánea y poco eficiente, por lo que coincidimos en que el contenido debe comprender los métodos de investigación, y además la formación de habilidades lógicas, lo que si permitiría la formación de las capacidades cognoscitivas necesarias en el futuro profesional.

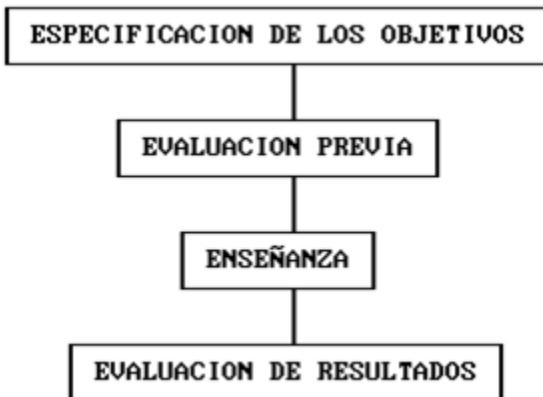
Además los contenidos de las ciencias tienen que estar vinculados con la solución de problemas de la vida, que creen las necesidades y motivaciones dado que sólo por interés cognoscitivo no se enfrenta la apropiación del contenido, tiene una significación para el estudiante, una utilidad. Esto será abordado en el modelo de diseño curricular que propondremos.

A partir de la década del 70 se desarrolla el modelo de organización de programas sobre la base de objetivos conductuales. En este modelo se resalta la elaboración de los objetivos conductuales, tomando como referencia las especificaciones que establece Mager, para su elaboración y que resumimos en:

- 1) deben redactarse en términos referidos a los estudiantes**
- 2) identificar la conducta observable deseada**
- 3) establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables**

A partir del Modelo de Mager se propone por Popham y Baker un modelo de enseñanza centrado en objetivos que considera cuatro componentes.

Figura 3. Modelo de Robert Mager.



Este modelo enfatiza en la coherencia que debe existir entre los objetivos elaborados conforme a la propuesta de Mager, la enseñanza y la evaluación de resultados.

El modelo carece de una fundamentación de los contenidos del currículum, tanto en la integración de las diferentes materias (asignaturas), como en cada una de ellas, o sea, desconoce el enfoque epistemológico (gnoseológico).

Para la elaboración de los objetivos conductuales, Mager propone realizar el análisis de tareas lo que para él presupone que tales objetivos son el resultado de un análisis de ciertas metas, a su vez, las metas las entiende como habilidades y métodos (tomadas como ejecuciones), que hay que realizar para cumplir una tarea.

De hecho, su análisis de meta consiste en descomponer un método o ejecución compleja en una serie de procedimientos simples o elementales, no obstante, por el énfasis que hace en la elaboración técnica de los objetivos y fundamentalmente por la manera de concebir el modelo de instrucción centrado en objetivos omite toda relación con el plan de estudio y se aleja de los aspectos gnoseológicos.

El modelo centrado en objetivos, hace una propuesta donde se establecen solamente relaciones formales, que incorporan los componentes didácticos en forma rígida y a histórica lo que convierte la acción del docente en simples procedimientos mecánicos desvinculados del contexto social.

Este modelo de organización, permite analizar cada uno de los pasos a seguir para el logro de los objetivos propuestos: examina la secuencia que seguirán y la forma en que deben relacionarse unos con otros.

En dicho modelo se elabora una matriz en cuya parte superior se expresan los datos generales de identificación dividiéndola en 7 columnas.

- 1. Tema**
- 2. Subtema**
- 3. Objetivos**
- 4. Evaluación**

5. Métodos y/o técnicas

6. Experiencias de aprendizaje

7. Observaciones

En este modelo se prescribe la acción del docente, como se aprecia en el objetivo, en la evaluación en correspondencia con los objetivos, cuando se señalan los métodos y/o técnicas, en la descripción de las experiencias de aprendizaje para el logro de los objetivos.

Detrás de este modelo está una lógica tecnocrática que pretende ordenar formalmente las acciones a nivel de conocimientos y habilidades así como de aprendizaje, aún más, lo subjetivo en el estudiante es circunscrito a él mismo, cuando pretende establecer la experiencia de éste en su aprendizaje, como experiencia íntima, que no comunica ni exterioriza y que en el modelo se clasifica y ordena.

Esta propuesta conserva la lógica interna del esquema de Popham y Baker, con los componentes básicos objetivo, enseñanza y evaluación; centrándose en los objetivos, y su coherencia con los demás elementos.

Con la utilización de este sistema el diseño curricular se reduce a la elaboración de lo que denominan "carta descriptiva" que se le entrega a los docentes y donde se omite toda consideración sobre el grupo de estudiantes, así como sus particularidades. La carta descriptiva es una programación rígida de instrucciones como acto tecnificado que tampoco considera el plan de estudio, el contenido y las condiciones sociales y psíquicas que influyen en el aprendizaje.

De lo antes dicho se hace evidente la tendencia a la automatización del aprendizaje, restándole creatividad al proceso docente-educativo. Es un mecanismo que vincula los componentes didácticos que no respeta la dinámica propia del proceso de aprendizaje reduciendo éste a conductas observables, fragmentarias a la que se le impone un método, una técnica con un total menosprecio de las generalizaciones teóricas.

En esta propuesta el docente se reduce a un ejecutor de acciones, según un orden y concepción en los que no ha participado. Constituye un modelo ideal que reduce la labor del profesor y los estudiantes a un esquema clásico de comunicación: emisor, receptor, mensaje y retroalimentación.

A modo de resumen podemos decir que todo el trabajo de Mager, que tiene su concreción en las cartas descriptivas, significa un diseño curricular que se reduce a la redacción de objetivos conductuales, a establecer la coherencia que deben guardar estos objetivos con los métodos de enseñanza y la evaluación.

Las propuestas de Mager representaron un retroceso en el diseño curricular respecto a las desarrolladas por Tyler y Taba.

B. MODELOS GLOBALIZADORES

La globalización como tendencia curricular constituye un conjunto de ideas y enfoques que subrayan el carácter integral, global de la enseñanza -en la acepción amplia del término- y de sus componentes. Esta tendencia se expresa, principalmente, como una modalidad de concebir y de organizar los contenidos del currículum.

Según Torres Santomé el término "globalización" es entendido actualmente como "educación global" o "educación internacional" y caracteriza la tendencia a la inclusión en el currículum de temas -"núcleos temáticos" o "temas globalizados" relativos a contenidos de interés mundial que se estudian, desde una óptica interdisciplinaria y con una visión internacional, como son por ejemplo, la energía, el ambiente, los derechos humanos, el racismo, y otros. Para el referido autor el término globalización se solapa en realidad con el vocablo interdisciplinariedad, adjudicándole en la práctica igual significación.

Los partidarios de la globalización sustentan sus ideas en argumentos epistemológicos y metodológicos relativos a la estructura conceptual (sustantiva) y metodológica (sintáctica) de la ciencia, así como sus razones psicológicas, pedagógicas y sociológicas. Constituye una idea central el paso de una visión fragmentada a una totalizadora de la realidad, lo que supone el replanteamiento de distintos aspectos directamente vinculados con el currículum, tales como el vínculo enseñanza-sociedad, la relación teoría-práctica, las relaciones interdisciplinarias, la naturaleza del proceso de conocimiento, la concepción del aprendizaje, de la enseñanza, de las relaciones profesor-estudiante.

En la enseñanza, se plantea que se debe partir de la realidad compleja en la que está involucrado el sujeto en su globalidad y no proceder por elementos aislados, como frecuentemente se hace.

Entre los principios que se subrayan están: la necesidad de fortalecer la conexión interdisciplinaria; el principio del desarrollo integral de la personalidad; el de la individualización de la enseñanza y su adaptación a los requerimientos del desarrollo psicológico del niño; el reconocimiento de la multiplicidad de vías para alcanzar los objetivos educativos, en oposición a la rigidez y el directivismo de modelos como los que propugnan los partidarios de la taxonomía de los objetivos; se pone énfasis especial en la vinculación de la enseñanza con la realidad social.

En el contexto de esta tendencia se ejerce una fuerte crítica a la fragmentación del conocimiento, a la atomización del aprendizaje, a la separación entre la instrucción educativa y la sociedad, como deficiencias derivadas de la aplicación de una concepción tradicional de la enseñanza.

Se oponen a los modelos pedagógicos y metodologías curriculares que denominan analítico-sintéticas y critican la práctica curricular resultante de estas concepciones por:

- La desvinculación entre las disciplinas, la separación entre teoría y práctica, entre formación básica y especializada.

- La dispersión de la atención de los estudiantes en diferentes asignaturas.
- La insuficiente atención a los intereses de los alumnos; la no estimulación u obstaculización de cuestionamientos vitales de los mismos sobre su realidad.
- La desvinculación con la realidad económica, social y política.
- La inhibición de las relaciones personales, de la iniciativa de estudiantes y profesores.
- La concepción del profesor como ente pasivo, como un "organizador organizado" y no como un investigador.

En especial critican los tecnicismos en la elaboración de los objetivos de aprendizaje que ha traído como consecuencia programas excesivamente rígidos y fragmentación del objeto de estudio.

El concepto de globalización en la enseñanza parece tener sus orígenes en Europa, a principios de este siglo, en justificaciones de índole psicológicas. Se consideran significativos en este sentido el término "percepción sincrética" y el planteamiento sobre el carácter global del niño, hechos por E. Claparede, en su obra publicada en 1908; asimismo lo expresado por H. Wallon respecto a la importancia del acto global en el niño. Se valoran como relevantes los aportes de otros psicólogos como John Dewey y en especial las obras de psicólogos gestaltistas como Wertheimer, Kohler, Koffka y otros.

Dentro de las ideas psicológicas asociadas con esta tendencia de la enseñanza están las concepciones de J. Piaget sobre el desarrollo intelectual y sus aportes a la psicología infantil.

Desde el campo de la Pedagogía se destaca la figura de O. Decroly (1871-1932), con sus planteamientos relativos a los "centros de interés" en los que deviene la percepción global de los objetos, hechos, situaciones, producto de las necesidades e intereses naturaleza del sujeto.

Los centros de interés constituyen las ideas ejes en torno a las cuales estructura su estrategia didáctica sobre la base de las etapas de aprendizaje: observación, asociación y expresión. Es precisamente este autor quien introduce el término "globalización de la enseñanza".

De sus propuestas se deriva una de las formas de globalización del currículum que se considera clásica: la organización por centros de interés (llamados decrolyianos). Decroly propuso la estructuración del contenido de la enseñanza (primaria) en cuatro bloques en correspondencia con las necesidades infantiles que consideraba básicas.

Otra forma, considerada también clásica, es el denominado método de proyectos que organiza el currículum alrededor de problemas "interesantes" que se deben resolver en equipo. Esta forma se sustenta en postulados del pragmatismo y busca dar solución conjunta a necesidades e intereses de los alumnos y propiciar la unidad interdisciplinaria. Se ubican como exponentes de esta forma a J. Dewey y N. H. Kilpatrick.

En la actualidad se han ampliado y diversificado las formas de globalización del currículum, R. Pring identifica **cuatro tipos o modos de globalización:**

1) **Correlacionando diversas disciplinas.** Esta forma parte del reconocimiento de disciplinas independientes pero vinculadas en algunas de sus partes con relaciones de dependencia que posibilitan un nivel de integración.

2) **A través de temas, tópicos e ideas** que permiten integrar contenidos o actividades diferentes. En este caso la asignatura pasa a un segundo plano y la idea integradora es la predominante.

3) **Sobre una cuestión de la vida práctica, diaria**, que por lo general no se aborda en los límites de una asignatura tradicional, pero que requieren de una comprensión y valoración por parte del alumno.

4) **Sobre la investigación que le interesa al propio alumno.** En esta forma la investigación se ve como una estrategia globalizadora, como un recurso para el desarrollo del currículum y no como una disciplina o una actividad más de éste. Los problemas u objetos a investigar los decide, en este caso, el alumno.

La globalización como tendencia se asocia o combina con otras tendencias presentes en la práctica de la enseñanza. Así por ejemplo la llamada enseñanza modular, que aparece en los Estados Unidos entre los años 60-70 como extensión de las actividades con tutores, incluye en su desarrollo y aplicación aspectos de globalización. Muestra de ellos son las propuestas de planes modulares y "planes verticales modulares" que estructuran el currículum en módulos con una apertura interdisciplinaria.

En este sentido vale destacar algunas experiencias que en materia de diseño y desarrollo curricular se llevan a cabo en países de América Latina, como México y Ecuador.

Estas experiencias incorporan la organización modular pero trascienden sus manifestaciones tradicionales como enfoque primordialmente de unidades organizativas y se orientan a la integración global del plan de estudio con un modelo que posibilite la vinculación plena de la docencia, la investigación y la extensión, actividades básicas de la enseñanza universitaria. Incorporan a su vez concepciones de aprendizaje activo, reflexivo y crítico, y ponen énfasis en las relaciones de la enseñanza y la sociedad. Este sistema modular ha sido caracterizado por sus autores y seguidores, como un sistema crítico, global y activo.

En esta perspectiva el currículum tiene como unidad básica al módulo que integra el contenido de diferentes disciplinas en torno a un objeto de estudio (llamado objeto de transformación) que se selecciona y define a partir de la identificación de un problema concreto y socialmente relevante de profesión.

De ahí que, uno de los primeros pasos en el diseño curricular es el análisis histórico crítico de la práctica profesional que permita delimitar las llamadas prácticas decadentes (que tienden a desaparecer), las dominantes (las más generalizadas en el momento actual) y las emergentes (las prácticas profesionales que van ganando espacio).

El currículum se conforma atendiendo a las prácticas dominantes y emergentes. De esta forma se trata de integrar la dimensión académica y profesional, al definir la orientación del currículum como base del proceso educativo.

En la consideración de los "objetos de transformación" se vislumbran dos importantes empeños: la concepción de un aprendizaje activo, que se verifica mediante la acción transformadora del alumno sobre el objeto de conocimiento y la búsqueda de un enfoque interdisciplinario.

Estos propósitos tienen, entre otras consecuencias, la aplicación de formas y métodos de enseñanza activos, preferiblemente grupales, en equipos de trabajo multi e interdisciplinarios, con la utilización de la metodología de la investigación científica.

En el "objeto de transformación" pueden intervenir diversas ciencias como reflejo de diferentes niveles de estructuración de la realidad, en una explicación "multinivel" de dicho objeto (por ejemplo, sociocultural, psicológico, biológico, fisicoquímico). Así, en vez de estudiar la matemática, la física, la bioquímica u otras disciplinas, separadamente, se intenta buscar un objeto como la "alimentación" donde cada una de las disciplinas intervienen en la explicación y transformación del mismo.

El estudio de dicho objeto se hace de modo activo, por lo general mediante la investigación que realizan los estudiantes y la reflexión crítica con referencia a su situación en el contexto regional, nacional o local.

Estas alternativas de currículum modulares integrativos tienden a incorporar otras manifestaciones de globalización como la estructuración por áreas, que en este caso se expresa en la ubicación de los módulos en el plan de estudio.

La organización de los mismos sigue una secuencia que va de lo general a lo particular; de la concepción más amplia del conocimiento científico a sus expresiones más específicas. Con ello se pretende un fundamento común para todo profesional de modo que aborde los problemas particulares de su campo sin perder la perspectiva general, científico-social, en que ellos se insertan.

El sistema modular se estructura curricularmente por troncos y áreas. El tronco general es el nivel más amplio e inicial para todos los estudiantes, independientemente de la carrera que cursarán. En él se abordan aquellos objetos comunes a diversas disciplinas y profesiones, se procura lograr integraciones entre grandes campos científicos como las ciencias naturales y sociales, definiendo objetos de transformación comunes como pudiera serlo "el hombre y su ambiente" o "conocimiento y sociedad". Al cursar este tronco común, los estudiantes se inician en las actividades de investigación y extensión universitaria.

A este contenido inicial le siguen los troncos divisionales (por división científico-técnica del conocimiento: divisionales de ciencias naturales, de ciencias sociales, de tecnología) y los troncos por carreras o profesiones. La fase conclusiva de los estudios corresponde a la "áreas", que abarcan un dominio de

conocimientos propios de una especialidad y supone la reagrupación de las disciplinas tradicionales en los módulos correspondientes, en función de los problemas profesionales previamente identificados.

La aplicación de este sistema modular global o integrativo es relativamente reciente y aún no se dispone de información sistematizada y generalizada suficientemente, como para afirmar la superioridad o no de la formación profesional de sus egresados respecto a los de otras alternativas, incluyendo la tradicional. Existe cierto consenso en el reconocimiento de la complejidad del diseño, desarrollo y evaluación curricular desde esta perspectiva que debe enfrentar serios obstáculos provenientes de la incorporación de profesores y estudiantes a un sistema novedoso, que implica un alto grado de disposición y la posibilidad real de romper con prácticas y concepciones anteriores.

A ello se une la complejidad del enfoque interdisciplinario tal como aquí se concibe, que precisa, entre otros aspectos, de una clarificación de los términos y conceptos de trabajo, así como de los criterios de integración disciplinaria no siempre logradas. Además, estas alternativas curriculares llevan aparejadas la necesidad de transformaciones considerables en la organización del trabajo en las instituciones educativas e incluso en su estructura académico-administrativa.

La tendencia a la globalización y de modo más preciso, el enfoque interdisciplinario penetra no sólo el currículum y critica la división disciplinaria tradicional, sino que hace que se cuestione la organización institucional de las Universidades, determinando cambios estructurales. G. Altbach señala como máximos exponentes de estos cambios estructurales los experimentados en Universidades de Alemania y en Francia, así como en algunas de los Estados Unidos.

Como experiencia más cercana en este sentido está la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, cuya infraestructura institucional se condicionó a un tipo de organización modular del currículo, según se expresa en el Documento Villarreal.

G. Vaideanu, quien enfatiza el predominio del enfoque interdisciplinario en la década del 80 y los esfuerzos por su introducción en la enseñanza, plantea que la interdisciplinariedad supone la existencia de las disciplinas y reconoce que el enfoque disciplinario es "muchas veces insustituible, pero al mismo tiempo insuficiente en gran número de situaciones".

Muchos de los autores reconocen que la interdisciplinariedad por sí sola no constituye la solución a los dilemas que se presentan en la enseñanza, pero no puede ser pasada por alto. Se alerta sobre el peligro de utilizar la globalización como un slogan o como un "dejar de hacer", y sobre el hecho de que los profesores no ejerzan una dirección real del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Además de los peligros de una incorrecta "implementación", están los relativos a los excesos que pueden traer aparejados los enfoques que aparecen y se desarrollan en contraposición a otros. La excesiva globalización

de los contenidos de enseñanza y su organización alrededor de tópicos o de problemas concretos que impliquen un rompimiento de la estructura lógica de la ciencia y la pérdida de su objeto y por ende de su sistema conceptual como tal, pudiera derivar en un pragmatismo extremo.

La reorganización de los contenidos en contraste total con las formas en que aparece sistematizado el conocimiento científico en la mayor parte de la literatura científica disponible y con la forma en que los han asimilado los profesores, establece una distancia entre el enfoque y esta realidad que los pueden hacer inaplicable, como muestran algunas experiencias fallidas realizadas en su mayoría en la década del 70.

El logro de un adecuado enfoque interdisciplinario en la enseñanza, se asocia, en nuestra consideración, con el nivel de esta tendencia en el campo científico y en el profesional. De ahí que sus alcances sean diferentes en diversas áreas del conocimiento y de la práctica profesional.

No obstante, un análisis crítico de esta tendencia no puede desconocer los aportes y valiosos enfoques que introduce en el ámbito curricular. Así, se destaca la importancia de la inclusión de temas relativos a aspectos de interés nacional e internacional orientados a lograr una preparación responsable del profesional como ciudadano de su país y del mundo.

Resulta relevante el enfoque multi e interdisciplinario acorde con las tendencias actuales del saber científico y en evitación de la inaceptable fragmentación del conocimiento (y del propio sujetos del aprendizaje) que subyace en otros modelos.

Este enfoque globalizador del contenido de enseñanza viabiliza el trabajo orientado a fomentar el pensamiento teórico, sistemático de los estudiantes, al presentar el objeto de estudio en sus múltiples relaciones. El énfasis en la necesidad de estimular la iniciativa, la participación activa de los estudiantes, el trabajo en equipo, así como garantizar la vinculación de la enseñanza con la vida y la realidad social en que se desarrolla, constituyen planteamientos -que son comunes también a otras tendencias- de vital importancia para la adecuada formación de los profesionales de nivel superior

C. MODELO DE INVESTIGACION EN LA ACCION

En el campo de las ideas pedagógicas y más directamente en la teoría del diseño curricular se han desarrollado en los últimos años, modelos que conciben el currículum como proyecto y como proceso, en los que la enseñanza y el aprendizaje son consideradas actividades de investigación y de innovación que aseguran el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes.

Una de las variantes más representativas de esta concepción es el modelo de investigación en la acción, que surge como alternativa frente a concepciones pedagógicas tradicionales y modelos curriculares como el vertebrado en torno a objetivos.

No obstante la referencia anterior al campo educativo el concepto de "investigación en acción" tiene connotaciones metodológicas y epistemológicas más generales. Para algunos es un procedimiento metodológico, una estrategia de innovación y activación, para otros llega a constituir una modalidad de la investigación participativa, que relaciona de forma sistemática de la reflexión teórica de una realidad con la acción transformadora sobre ella.

Toda investigación es un proceso de producción de nuevos conocimientos y toda acción es la modificación intencional de una realidad dada, así la investigación en la acción es la producción de conocimientos para guiar la práctica y conlleva la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo. Dentro de la investigación acción el conocimiento se produce simultáneamente a la modificación de la realidad llevándose a cabo cada proceso en función del otro, o debido al otro.

El término de investigación en acción fue propuesto por el psicólogo alemán Kurt Lewin a fines de la década del 30, en su propósito de combinar la investigación experimental clásica con un objetivo de cambio social determinado. El término surge en Estados Unidos, a donde Lewin emigró en 1933. Lewin (1890-1947) trabajó a partir de 1933 durante dos años en la Universidad de Stanford, después en la Universidad de Iowa; en 1944 se convirtió en el jefe del Centro para el Estudio de la Dinámica Grupal adjunto al Instituto Tecnológico de Massachusetts.

La aceptación de este término en el campo de la investigación social y particularmente en la educativa toma fuerzas en las décadas más recientes sustentada en el empeño de variar la práctica tradicional de concebir la investigación educativa dentro del paradigma de las ciencias naturales, por cuanto se considera que dicho paradigma restringe la investigación educativa y contribuye a su formalismo y reduccionismo, si se tiene en cuenta las particularidades de los objetos de investigación social, de las relaciones del investigador con el objeto de estudio y otras peculiaridades de dicha investigación.

En 1981 la Deakin University de Victoria (Australia), acuñó una definición con una fuerte orientación a la práctica educativa; se plantea que la investigación en la acción "es un término utilizado para denominar a un conjunto actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la práctica y planificación educativas. Estas tienen en común la utilización de estrategias de planificación de la acción, llevadas a la práctica y sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes de esta acción están plenamente integrados e implicados en todas las actividades".

En la actualidad se considera a L. Stenhouse uno de los representantes más connotados de la investigación en la acción en el campo educativo. Stenhouse, quien trabajaba en el Centro for Applied Research in Education (CARE) de Inglaterra, introduce el término en la teoría curricular como modelo de investigación en la acción; en su obra "Investigación y desarrollo del currículo".

Este autor tiene como fundamento una marcada orientación cognitiva del proceso educativo, interesándose por las nociones de comprensión, significado y acción. John Elliot, del mismo centro y colaborador de L. Stenhouse continúa desarrollando activamente los trabajos con esta orientación y ha sido partícipe principal de su introducción y amplia divulgación en España, a partir de seminarios celebrados en distintas partes de ese país en la década del 80.

Las características atribuidas a la investigación permiten comprender de modo más preciso su manifestación en el campo de la práctica docente, tanto en lo referido al papel del profesor, de los estudiantes y la relación entre ambos; como en la concepción del proceso docente y del currículum.

Se establecen rasgos de esta modalidad investigativa:

- El problema nace en la comunidad, que lo define, analiza y resuelve.
- Su fin último es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados. Los beneficiarios son los mismos miembros del grupo o comunidad.
- Exige la participación plena e integral de la comunidad durante toda la investigación. Esta participación suscita una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y moviliza en vistas a un desarrollo endógeno. Al mismo tiempo la participación de la comunidad posibilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.
- El investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante, activa.

El modelo pedagógico contempla el currículum desde presupuestos que parten del reconocimiento de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje, se opone a concepciones lineales y atomizadoras del pensamiento, a modelos simplificados y reduccionistas de este proceso.

El currículum se concibe "... como proyecto de ejecución que se verifica en la acción del aula, en la que los sujetos que intervienen son parte constituyente del mismo"... Como una exploración a través de la cual se investiga y se remiten a pruebas los presupuestos de partida". Por eso el currículum está dirigido no sólo a que se desarrolle el conocimiento, sino también a cómo se desarrolla el conocimiento. El aprendizaje es consecuencia lógica del propio trabajo de investigación sobre la propia práctica de aquel que lo efectuó.

Este modelo supone un replanteamiento de la función docente que no es entendida aquí como la ejecución de una programación previamente determinada, sino que es el resultado de una toma de conciencia y de posición ante el propio hecho de enseñar y aprender, ante el alumno y ante la sociedad en su conjunto.

En esta perspectiva no se establece una separación tajante entre quien diseñó el currículum y quien lo desarrolla. Los profesores reconocidos así como profesionales de la enseñanza y tomando en consideración los aportes que le pueden ofrecer los alumnos, elaboran el plan que comenzarán a ejecutar con una gran

disposición a cualquier replanteamiento de él como consecuencia de su desarrollo y de la contrastación de ideas.

Esta concepción del diseño modifica a su vez la de su evaluación, que es entendida así como autoevaluación, al no ser ajenos a la figura del profesor, ni al proceso tal como él transcurre, ni a los sujetos que la desarrollan. Al no plantearse el currículum en términos de objetivos y de resultados alcanzados, al no separarse sus componentes, ni aceptarse la división entre el momento de elaboración, el de puesta en práctica y el de evaluación, se concibe en forma única y dinámica el procedimiento de su elaboración y desarrollo que recaen en el profesor.

Es en su desarrollo que el currículum se constituye en un proceso abierto a las innovaciones que surgen del análisis y reflexión de la práctica.

La garantía de que el currículum no quede en manos del azar y la improvisación descansa en el supuesto de una sólida formación científica y psicopedagógica del profesor y en el compromiso que éste asume en relación con la calidad del aprendizaje del estudiante.

Como un presupuesto básico del proceso docente se establece que la enseñanza debe basarse en el debate abierto y no en la actividad de transmisión que lleva aparejada la copia de apuntes por parte de los estudiantes.

Por ello el profesor debe problematizar los contenidos y demás componentes del proceso (objetivos, métodos, formas); propiciar la utilización de métodos activos como la resolución de problemas, la experimentación, el trabajo del grupo; y provocar la reflexión y la toma de postura crítica en cualquier problema, situación o hecho, estimulando la investigación y protegiendo la divergencia de puntos de vistas.

El proceso tiende a conformarse con los **pasos básicos de la investigación en acción** de modo que se estructura a partir de situaciones de interés para los participantes:

- La formulación de problemas por los propios estudiantes con la participación del profesor.
- La búsqueda de soluciones.
- La prueba de soluciones.

En dicho proceso investigativo se integran como participantes, tanto el profesor como los estudiantes, lo que rompe en determinada medida la contraposición tradicional entre alumno-profesor.

El modelo del proceso supone un concepto activo de aprendizaje que se entiende como una actividad propia del alumno, auto dirigida por él. Al profesor le corresponde, según esta concepción, asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje significativo -la comprensión personal sobre los temas objeto de debates- y que los estudiantes asuman una postura responsable ante su aprendizaje. El profesor, al mismo tiempo, responde por la calidad del aprendizaje, de ahí que se habla de una responsabilidad compartida.

Un aspecto de indudable interés en esta tendencia pedagógica es el referido a la figura del profesor como profesional. Respecto al ejercicio de su profesión se procura reivindicar la autonomía de decisiones e intervención en el proceso instructivo, así como la responsabilidad que deviene de su quehacer profesional.

En relación con su profesionalidad se subrayan los requisitos de su preparación que permitan sea simultáneamente, docente e investigador. Al decir de Álvarez Méndez "en esta dinámica los profesores, como sujetos permanentemente críticos, tienen un espacio de intervención propio (en el aula, en la investigación, en la elaboración y desarrollo del currículum, en la sociedad)".

El impacto de esta tendencia pedagógica en la práctica educativa actual, parece ser aún restringido. Se constata una creciente difusión en el plano de las ideas, pero son pocas las referencias, que hemos encontrados, relativas a experiencias concretas de aplicación y sus resultados; aunque es de suponer existan. Se reportan experiencias iniciales y propuestas de nuevos currículum sobre la base de esta concepción, en países como México, Venezuela, Ecuador.

En este último se está intentando actualmente diseñar y aplicar en algunas universidades un sistema modular que tiene como ejes fundamentales la investigación y la reconstrucción o producción crítica del conocimiento y se plantea como una variante recomendable para el diseño y desarrollo de un módulo, la investigación en la acción.

La aplicación de las concepciones contenidas en esta tendencia al diseño y desarrollo curricular, y a la enseñanza en general, presenta una serie de interrogantes diversas.

¿En qué medida satisface o se adhiere a una u otra concepción epistemológica?

¿Se adicionan a ella planteamientos de otras corrientes pedagógicas contemporáneas?

¿En qué medida se han comprobado sus postulados en aplicaciones concretas?

¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan en su aplicación?

Consideramos que en los fundamentos y propuestas de L. Stenhouse y en otras alternativas propuestas por diferentes autores, se observa una posición cercana a la epistemología pragmática, mixtificada por otras concepciones propias de las tendencias cognitivas e individualistas de la Psicología Norteamericana. No obstante, existen también valiosas aproximaciones a la investigación en acción en el campo educativo, desde los postulados de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico.

Muchas de las ideas sostenidas en este modelo tienen una validez incuestionable en tanto se corresponden con características esenciales del proceso de asimilación y con requerimientos actuales de la formación profesional de nivel superior, lo que hace que sean reconocidas y compartidas por otras tendencias pedagógicas.

En este sentido se puede destacar el activo papel del estudiante en la actividad del aprendizaje, el reconocimiento de su responsabilidad en el acto de aprender; el énfasis en la utilización y la consecuente apropiación del método investigativo durante la asimilación de los contenidos de la enseñanza; la proyección hacia una posición social del estudiante respecto a su realidad profesional y social. Por demás, resultan particularmente interesantes, en nuestra opinión, las consideraciones respecto al profesor como profesional y las funciones y responsabilidades que debe asumir en su actividad.

Consideramos que sería factible y aconsejable estimular la realización de experiencias de este corte, en la enseñanza de determinadas materias y carreras de la educación superior, lo que permitiría, a su vez, precisar los requerimientos que tienen su aplicación y las adecuaciones pertinentes.

Uno de los aspectos más "oscuros" y controvertidos, a nuestro juicio, radica en la concepción del diseño curricular (como momento necesario de una enseñanza orientada conscientemente por objetivos sociales trascendentales), que en este modelo parece enlazarse peligrosamente con el propio desarrollo curricular y descansar en las consideraciones individuales de profesores y estudiantes, en un momento determinado y en circunstancias específicas.

Asumir que la garantía contra el azar y la improvisación del currículum radica en la preparación científica y psicopedagógica y en la preparación científica y psicopedagógica y en la responsabilidad del profesor, tiene sin dudas una alta cuota de utopía. Por otra parte es considerable el riesgo de obtener una enseñanza muy empírica debido a su excesiva contextualización.

D. MODELO HISTORICO-CULTURAL

El enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotski y sus continuadores, a partir de un modelo psicológico del hombre, postula una concepción original de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Sobre su base, se han propuesto modelos útiles para el planeamiento curricular en la Educación Superior, uno de los cuales, elaborado por N. F. Talízina a partir de las ideas de P. Ya. Galperin ha tenido una difusión amplia.

A continuación se expone brevemente este modelo y sus consecuencias para el planeamiento curricular en la Educación Superior.

El modelo, presentado por la autora, postula que al abordar el planeamiento curricular, es necesario tomar en cuenta dos premisas fundamentales: las exigencias de la teoría general de la dirección, y las regularidades del proceso de asimilación de los conocimientos durante la actividad de enseñanza-aprendizaje.

El cumplimiento de estas exigencias se traduce en la elaboración de **tres modelos específicos para la organización del proceso docente:**

- **Modelo de los objetivos de la enseñanza (¿para qué enseñar?)**

- **Modelo de los contenidos de la enseñanza (¿qué enseñar?)**
- **Modelo del proceso de asimilación (¿cómo enseñar?)**

El Modelo de los Objetivos de la Enseñanza se resuelve en diferentes planos del currículum: como objetivos finales de la Educación Superior, identificado con el perfil profesional del egresado; como objetivos parciales, referidos a ciclos de formación y disciplinas o asignaturas particulares; por último los objetivos específicos de una clase o actividad docente. Los objetivos determinan la selección de los contenidos de la enseñanza en cada plano, y conjuntamente con el modelo del proceso de asimilación, la selección de métodos y formas de enseñanza.

Puede entenderse este modelo como una variante de los modelos centrados en el objetivo, pero su concepción no coincide con la de estos modelos en que los objetivos terminales se abordan como descripción de rasgos y características de los profesionales o como descripción de conductas manifiestas a partir de las cuales se derivan los objetivos.

El énfasis en el carácter rector del objetivo de la enseñanza para la organización del proceso docente y en primer lugar del plan de estudio hace necesario establecer el conjunto de requerimientos que deben satisfacerse a través de estos objetivos, inicialmente en la forma de un diagnóstico de necesidades sociales (perfil de profesional requerido), modelo ideal del graduado propuesto como fin de la educación.

De esta manera, la elaboración del perfil del profesional constituye el origen de la confección del plan de estudio y consecuentemente, de toda la planificación del proceso educativo.

El perfil profesional cumple por tanto dos funciones en el planeamiento curricular: actúa como punto de partida en la elaboración del plan de estudio y contexto referencial del planeamiento y ejecución del proceso docente, y en un plazo más mediato, conforma el patrón evaluativo de la calidad de los resultados del sistema de enseñanza, del graduado como profesional y ciudadano.

La determinación de los objetivos finales en el perfil profesional debe regirse por el principio del vínculo de la enseñanza con la vida, que se precisa como el reflejo de las condiciones socio-históricas en las que transcurre la actividad profesional.

Esta determinación requiere esclarecer tres cuestiones previas:

1. El problema del lenguaje en que deben expresarse los objetivos. En este enfoque se plantea la formulación en términos de las tareas que componen la actividad profesional y social, como vía que permita posteriormente precisar el sistema de conocimientos y habilidades que garantizan su solución.

De esta forma se responde al modelo histórico-cultural, que explica el aprendizaje de los conocimientos en función de las acciones, materiales o ideales que el estudiante realiza y por tanto, los contenidos de la profesión se asimilan como exigencias de la actividad en que ellos se insertan y utilizan.

2. La estructura del perfil profesional supone la agrupación de las tareas-objetivos de acuerdo con el criterio de su vínculo con la actividad profesional misma. Se establecen tres tipos de tareas, definidas por las características de la época actual, del sistema sociopolítico y la ideología que sostiene, y por último, de la profesión.

3. La cuestión de la determinación de objetivos intermedios en el currículum, y su relación con los objetivos terminales.

Los métodos tradicionales que identifica la autora para la elaboración del perfil son:

- Análisis de la práctica real de la utilización de los profesionales.
- Métodos de expertos.
- Análisis de los pronósticos del desarrollo de la actividad profesional.

Sin embargo, la utilización exclusiva de métodos empíricos reduce el alcance del modelo teórico expuesto. Estas limitaciones radican en primer lugar, en la necesidad de acudir al criterio de frecuencia de aparición de una tarea profesional -de carácter estadístico, o evaluación de expertos en la determinación de las tareas profesionales, lo que depende de la representatividad de las muestras seleccionadas y de otros factores casuales; en segundo lugar, porque detrás de la elaboración de los instrumentos encuestas, escalas, guías de entrevistas está siempre presente de manera implícita una imagen del profesional poco sistematizada, pero efectiva en la selección, ordenamiento y valoración de los indicios.

Además de la problemática actual en la elaboración de los perfiles profesionales ha acercado más este momento de la planificación a las definiciones de la teoría didáctica. Sin una comprensión real del proceso educativo, de sus regularidades, del papel del estudiante como sujeto de su propio aprendizaje, no es posible alcanzar un perfil capaz de orientar, en el plano metodológico, la estructuración del sistema docente.

Cada vez más se discute el nexo entre ejecución profesional y acción docente como expresión de un cambio en la concepción del perfil.

El enfoque teórico asumido establece sin embargo un modelo general de la actividad humana aplicable a la actividad profesional. El análisis de sus estructura, función y desarrollo constituye el método teórico apropiado a este enfoque.

La actividad se concibe como el proceso que mediatisa la relación entre el hombre, sujeto de la actividad, y de los objetos de la realidad y constituye por tanto, la vía esencial para la comprensión de la determinación del hombre.

Posee una estructura que relaciona entre sí a sus componentes entre los cuales se identifica el sujeto de la actividad como agente; el objeto sobre el cual recae la acción del sujeto y que resulta transformado en un producto final; el sistema de medios que utiliza el sujeto para lograr esta transformación, constituido por el

sistema de acciones que realiza y los instrumentos que emplea, sean ideales o materiales, y los objetivos de la actividad, que establecen la relación entre estos componentes y dan a la actividad una dirección determinada hacia el resultado final. Todo ello ocurre en condiciones específicas que actúan como contexto y limitante de la actividad.

Sobre la base del modelo es posible aplicar el método de análisis de la actividad que consiste en identificar cada tarea que realiza el profesional como expresión concreta de la actividad general, diferenciada por las variaciones de sus componentes: objeto, resultado final, acciones e instrumentos, objetivos y condiciones específicas en que se realiza.

A partir de esta identificación es posible comparar las tareas entre sí, determinar la especificidad de los componentes en sus diferencias, y agruparlas según un criterio preestablecido, como vía para precisar las actividades básicas que caracterizan a la profesión.

En la elaboración del perfil profesional, los seguidores de esta corriente plantean **tres etapas** en el análisis de la actividad profesional.

La primera etapa es la identificación precisa de las tareas de un profesional, en una situación social determinada. Los especialistas generalmente pueden expresar lo que consideran como imagen del profesional, pero en el mejor de los casos se limitan a listados de tareas de diferente grado de generalidad, nivel de resolución y lugar en la estructura de la actividad; por esto, la primera etapa se dirige a precisar qué es una tarea profesional y cuáles son representativas para una profesión determinada.

Se define la tarea como la actividad en condiciones concretas de realización, con un fin en sí misma y una solución real, donde se identifican los momentos de su realización, desde el planteamiento del problema hasta su solución y evaluación.

De la imagen original del profesional, también se desprenden cualidades que no constituyen tareas en sí, sino que son características que se manifiestan en la ejecución de cualquier tarea profesional y le dan el sello de profesionalidad. Se refieren generalmente a índices de excelencia tales como eficiencia, seguridad, protección del hombre y el entorno, tiempo y calidad.

Estos índices se incorporan a la formulación de las tareas que lo requieren, y constituyen criterios para evaluar su realización. Existen tareas de algunas profesiones que son similares a las de otras, o a trabajos de inferior calificación, y cuya diferencia estriba exclusivamente en estos índices de calidad de la tarea.

Para el análisis de la actividad, que es lo esencial para los seguidores de esta corriente, se emplean métodos teóricos y empíricos.

Segunda etapa, denominada por estos autores "fundamentalización del perfil" y que consiste determinar el sistema de actividades básicas y generalizadas que definen el núcleo de la profesión y que deben orientar la elaboración del plan de estudio.

Con este modelo de la actividad es posible identificar en cada tarea que realiza el profesional sus componentes que según los autores tienen el orden:

Objeto, sujeto, resultado final, objetivos, acciones e instrumentos y condiciones específicas en que se ejecuta, así como los distintos momentos funcionales y la concatenación de las componentes en cada momento.

A partir de este análisis es posible comparar las tareas entre sí, determinar la especificidad de los componentes que las diferencian y agruparlas siguiendo un criterio establecido, como vía para precisar las actividades básicas generalizadas.

El momento más importante en la estructuración del perfil profesional corresponde a esta etapa de fundamentalización. Se señala como la necesidad de alcanzar un grado de generalidad en la formulación de las tareas, que permite su agrupamiento de acuerdo con un criterio científicamente fundamentado. No queda claro sin embargo, cuál debía ser este criterio.

De acuerdo con la teoría de la actividad, podría identificarse cada uno de los componentes reales de las tareas profesionales como criterio de agrupación, y en la tradición curricular, no es infrecuente encontrar la definición de estos criterios basados en algunos de estos componentes, como el objeto de transformación (la actividad generalizada se define por el conjunto de tareas profesionales que se ejercen sobre el mismo objeto), los medios e instrumentos (la comunidad se refiere a las acciones e instrumentos que se utilizan para diversos objetos) e incluso por rasgos del sujeto mismo (el criterio se refiere a cualidades personales a formar, que se suponen esenciales de la actividad profesional, con independencia del objeto o los medios empleados).

La determinación de las actividades básicas generalizadas, como agrupaciones de tareas que cumplen objetivos similares aunque varíen en sus componentes concretos, representa el momento de la "fundamentalización", como lo denominan los seguidores de este modelo, en la elaboración del perfil, donde se revelan los rasgos esenciales de la actividad profesional en la multiplicidad de las tareas concretas, e incluso permite valorar el posible surgimiento de tareas no realizadas en el presente.

No se descarta la posibilidad de alcanzar resultados similares por vías empíricas, y de hecho, en la tradición de actividades profesionales de larga historia y fuerte estructuración, estas actividades básicas aparecen identificadas de manera expresa. Lo que aporta el método teórico en este caso en la etapa de fundamentalización, es la posibilidad de develar los criterios que han dado lugar a esta formalización y su propia historia, afirmada en el surgimiento y desarrollo de la profesión, según los autores.

Este conocimiento es la clave para estructurar la enseñanza dirigida a la asimilación de los aspectos más esenciales de la profesión sin tener que recurrir a la exposición de todas las variantes particulares de tareas, ni descansar en la acumulación de experiencias empíricas para su posterior generalización, por parte del estudiante.

La tercera etapa en la aplicación del método se basa en establecer las relaciones entre las actividades básicas generalizadas donde es imprescindible determinar las relaciones estructurales y genéticas entre ellas. Estos nexos se modelan en el planteamiento docente y constituyen el núcleo de la profesión a los efectos de la enseñanza.

La historia de las actividades generalizadas, tanto en el contexto histórico-social de la humanidad, como en los contextos más específicos permite identificar sus orígenes, sus posibles relaciones y vínculos. La aparición y desarrollo de sus rasgos característicos, y por último, las direcciones de su evolución futura.

En estas relaciones se desarrolla el análisis estructural y funcional y el análisis histórico-genético de la profesión.

La relación entre las actividades básicas generalizadas completa la imagen del profesional y ofrece, además, un argumento preciso para determinar el alcance de la misma.

Los núcleos de la profesión se definen como el sistema de actividades básicas generalizadas y sus nexos histórico-genéticos. Esta vía puede contribuir a revelar los vínculos entre perfiles profesionales excesivamente especializados y la posibilidad de enfrentar la formación de profesionales de base general (perfil amplio).

Por último se pone de manifiesto el vínculo entre las decisiones de carácter profesional y el sistema de valores del sujeto que orienta un enfoque personal del problema que enfrenta, esto es, las cualidades de la personalidad como independencia, creatividad, responsabilidad, etc. que se tienen que formar en el propio enfrentamiento de las tareas profesionales y sociales.

A partir de la aplicación de estas tres etapas se organiza todo el proceso docente-educativo, con una fuerte influencia en los contenidos.

En este modelo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a la actividad, desconociendo la comunicación, que se encuentra en un plano más esencial. El intercambio de información que se da en la comunicación es la esencia de los procesos conscientes.

La cultura, como resultado de los procesos humanos, existe dada la comunicación que se da en el proceso de aprendizaje. Si se limita a la actividad, se reduce al fenómeno, perdiéndose la esencia, que radica en la comunicación.

V. TIPOS DE CURRÍCULUM

En la literatura especializada se hace referencia a distintos tipos de currículum.

Se identifica el momento de elaboración teórica, de reflexión acerca de cómo debe ser la formación del estudiante con el término de currículum pensado. Este, por tanto se relaciona con el plano estructural – formal, el cual se concreta en los principales documentos del diseño curricular (perfil profesional, plan de estudio y programa docente).

El currículum no es solo un proyecto sino también un proceso de realización práctica, de ejecución de lo planificado. Este momento que se produce cotidianamente en la práctica de la enseñanza y que determina la formación del estudiante es identificado con el nombre de currículum vivido.

En esta práctica educativa donde se expresan influencias que actúan de forma explícita se involucran también diversas mediaciones (formas de comportamiento, juicios de valor, ideas, proyectos, concepciones del mundo, sentimientos) que influyen también en la formación del estudiante y a los que se les ha denominado currículum oculto.

Analizaremos a continuación este tipo de currículum que ha permitido profundizar en el conocimiento de lo curricular.

<u>CURRÍCULUM ABIERTO</u>	<u>CURRÍCULUM CERRADO</u>
1. Está sometido a proceso de revisión y reorganización continuo.	1. Revisiones esporádicas
2. Sus objetivos son definidos en términos generales, terminales y expresivos.	2. Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están ya determinados, por tanto la enseñanza es idéntica para todos los estudiantes.
3. Énfasis en el proceso.	3. Énfasis en los resultados
4. Quien lo elabora y quien lo aplica es el mismo profesor.	4. La elaboración del programa y la aplicación está a cargo de diferentes personas.
5. Profesor reflexivo y crítico.	5. Profesor conductista
6. Mantiene la creatividad y el descubrimiento.	6. Transmite conocimiento, estudiante – receptor, maestro – transmisor.
7. Investigación en el aula y en el contexto.	7. Investigación en laboratorio.
8. Le da importancia a las diferencias individuales y del contexto social, cultural y geográfico en que se aplica el programa.	8. La individualización se centra en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, pero los contenidos, objetivos y metodología son variables.
9. La evaluación se centra en la observación del proceso de aprendizaje, con el fin de determinar el nivel de comprensión del contenido. Evaluación Formativa.	9. La evaluación se centra en el progreso de aprendizaje del estudiante.

A. EL CURRICULUM CERRADO:

Tiene una estructura de contenidos fijos (asignaturas), con un único enfoque disciplinario, con posibilidades sólo de ser variado en forma cuantitativa (adicionando contenidos más actualizados, o quitando otros menos actualizados).

- El estudiante no tiene posibilidad de proponer o seleccionar contenidos. El cambio de estos sólo puede ser autorizado por niveles de dirección institucional a propuesta del profesor.
- Los horarios de las actividades son fijos. No se facilitan las condiciones para que el estudiante efectúe los laboratorios en un horario diferente al programado.
- Los contenidos de los programas son de obligatorio cumplimiento.
- Existen pocas posibilidades para que los estudiantes puedan ajustar algunos objetivos, contenidos o actividades a realizar, a sus intereses personales.
- Las opciones de actividades a acreditar son fijas, no se proporcionan opciones o alternativas diversas para el estudiante. Está regulado el ingreso a los estudios o carrera. Sólo puede ingresar un estudiante que haya aprobado el examen de ingreso y que posea un buen expediente académico en los estudios anteriores.
- La asistencia a clases está regulada. Se exige un 100%.

B. EL CURRICULUM ABIERTO:

Tiene una estructura variada de contenidos que el estudiante puede elegir, con diversas variantes de organización curricular (asignaturas, módulos, áreas, y encuentros).

- Los contenidos se ajustan, actualizan y amplían por el profesor. El estudiante tiene la posibilidad de introducir variaciones en los contenidos.
- La carrera o estudios no tiene un tiempo fijo de duración. Este depende de la dedicación completa o parcial que pueden tener los estudiantes.
- Se permite que el alumno lleve arrastres de años y que repita años de estudios: En las convocatorias extraordinarias el estudiante puede examinar de nuevo todas las asignaturas si es necesario.
- Los horarios son flexibles en todas aquellas actividades que permiten su realización en momentos diferentes a los que se programan.
- La asistencia es libre.
- Se proporcionan opciones o alternativas de acreditación del programa.

Otros autores clasifican el currículum de la siguiente manera:

1. Por el nivel sistémico de los contenidos:

- De tema.
- De asignatura y de área.
- De subsistema o etapa: primario, secundario, bachiller, universitario.

2. Por el documento en que se formaliza:

- El plan de clases y la proyección didáctica del tema.
- El programa de asignatura o área y el programa de grado.
- El plan de estudio o pensum.

3. Por el grado de participación del docente en el diseño:

- Cerrado: centralizado, rígido, inflexible.
- Abierto: contextualizado, flexible, democrático.
- Semiabletido: centralizado, ajuste, enriquecimiento.

4. Por la estructura de los contenidos:

- Disciplinar (por áreas).
- Temática.
- Disciplinar - Temática.
- Modular.
- Por problemas.

5. Por la concepción:

- Tradicionales.
- Tecnológico.
- Crítico e Integral.

TIPOS DE CURRICULUM

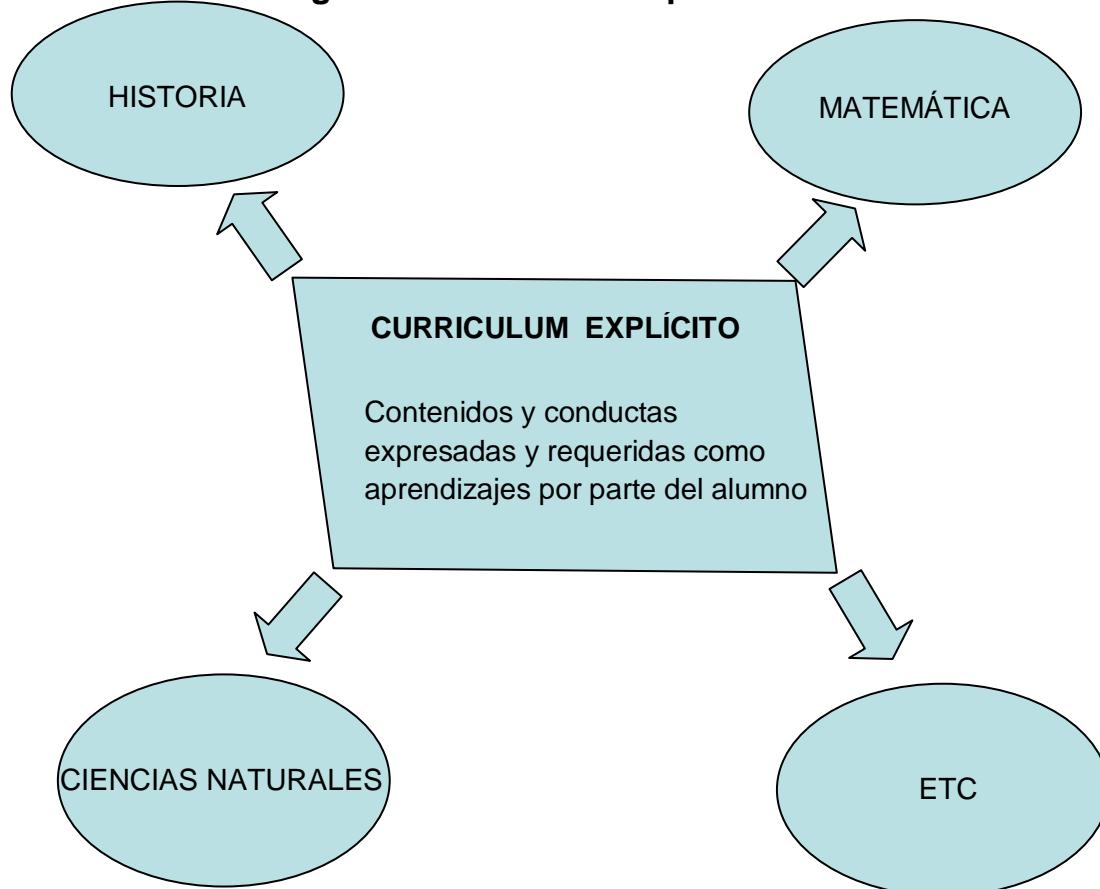
En lo concerniente al currículo, Eisner ha desarrollado el concepto de tres tipos “que toda escuela enseña”: el explícito, el implícito y el nulo. **El Currículum Explícito:** está constituido por todo aquello que la institución educacional ofrece a sus alumnos a través de “ciertos propósitos explícitos y públicos”. Concretamente este tipo de currículum está representado por los planes y programas de estudios, o sea, a través del listado de una serie de asignaturas, desglosadas en objetivos y contenidos a ser tratados en las clases.

Por lo general, sólo los académicos y ciertos especialistas participan en la selección y organización de estos objetivos y contenidos. A primera vista, los programas parecen cubrir el conjunto de los

conocimientos científicos y demás materias a impartir a los alumnos. Pero, si hacemos un análisis más profundo de los mismos, es fácil descubrir que hay disciplinas u objetivos de aprendizajes ausentes, o que en ciertas asignaturas los contenidos han sido cuidadosamente seleccionados, privilegiando algunos de ellos y postergando otros.

Pero, ¿es realmente el programa de estudios, explícito, todo lo que la escuela entrega u ofrece a sus alumnos? La respuesta es un *categórico NO*.

Figura 1. Currículum explícito



El Currículum Implícito: Eisner sostiene que la institución socializa a los estudiantes en un conjunto de expectativas que “son profundamente más poderosas y de larga duración, que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito públicamente plantea”.

De hecho, al interior de la institución hay un sistema de roles, de expectativas, de funciones, cuya internalización y ejercicio por parte de los alumnos conllevan efectos de larga duración. Este tipo de currículum suele ser llamado también, por otros autores, como “currículum oculto”.

Algunos ejemplos de currículum implícito se hallan en relación con el sistema de premios y castigos que impone la institución; el desarrollo o no del espíritu de iniciativa; la imposición de la sumisión o la obediencia escolar a través de la reglamentación disciplinaria; la imposición de la organización jerárquica, etc. En resumen, el aprendizaje de todo aquello que se suele llamar “la cultura de la institución” y que muchas veces más deforma que ayuda al desarrollo integral y libre de la personalidad del estudiante.

Otro elemento del currículum implícito es el sentido de la competencia entre los alumnos (proclives a estudiar más para vencer a otros). También se enseña a los alumnos a tener una falsa percepción de la relación asignatura-tiempo. De esta manera, el estudiante aprende a discriminar valóricamente las distintas asignaturas, según sea el número de horas que ellos poseen o según sea la ubicación que se le ha dado en el horario escolar.

El educador inglés Hargreaves sostiene que otro elemento básico del currículum implícito es aquello que él denomina el “asalto a la dignidad del alumno”. Este autor sostiene que el alumno es agredido constantemente por quienes tienen la tarea de educarlo. El estudiante muchas veces se convierte en objeto de sarcasmos, ironías. Sus fallas son sobredimensionadas y sus aciertos ignorados. Este “asalto a la dignidad personal” explica muchas veces la agresividad de algunos alumnos, su desorden y su “desquite” de sus instituciones al terminar los estudios.

El Currículum Nulo: Es todo aquellos que no se enseña. Algunos ejemplos más generalizados hablan de la relación con los estudios referentes a la contaminación ambiental, la educación sexual, el análisis crítico de los medios de comunicación, del cine, del teatro y del periodismo, la educación para la vida familiar y otros.

Eisner sostiene que aquello que la escuela no enseña “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña”.

El currículum nulo tiene según este autor dos dimensiones:

- Los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y
- Las asignaturas o contenidos que están ausentes en el currículum flexible.

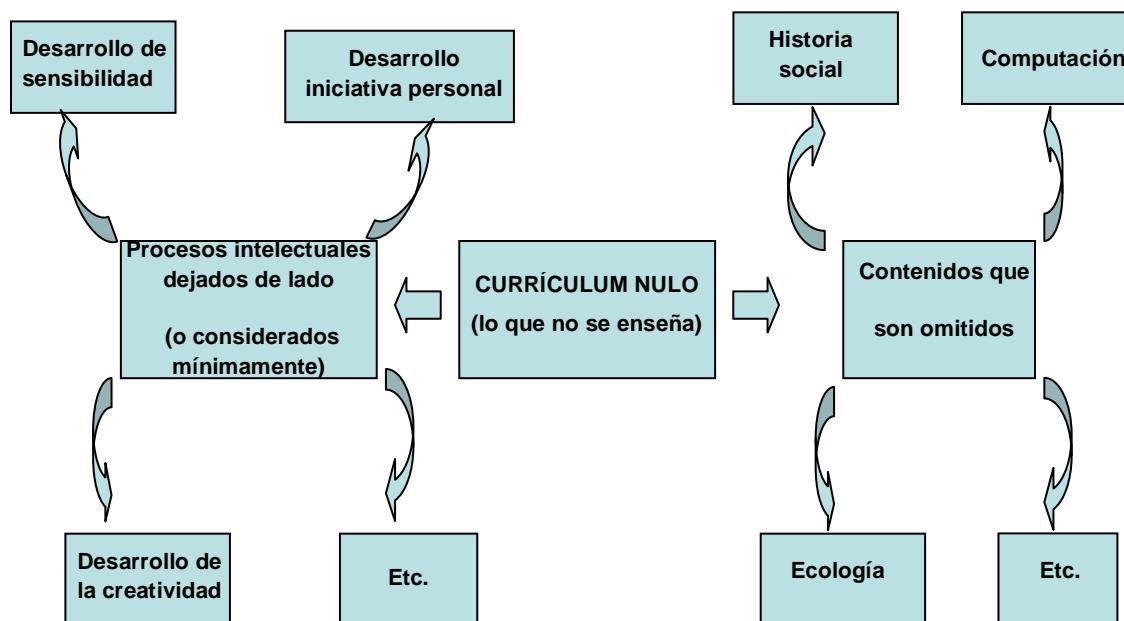
Desde el punto de vista de los procesos cognitivos que el currículum explícito incorpora o no, hay una serie de supuestos, cuya validez científica es cuestionable. Muchas veces el currículum explícito de la escuela enfatiza y da espacio a una concepción restringida del intelecto. Se llega a identificar cognición

con pensamiento, y hay aquí otro error, porque no todo el pensamiento es mediatizado por números o palabras. Según Eisner “muchos de los modos de pensamientos más productivos no son verbales y lógicos” y usan formas de concepción y expresión que exceden el pensamiento discursivo; la pintura, la escultura, las metáforas son ejemplos de lo afirmado.

Durante el proceso de selección de las disciplinas y contenidos del currículum explícito, las omisiones no son producto del azar, o del desconocimiento de quienes participan en su elaboración, sino el producto de una decisión tomada consciente y responsablemente.

Las motivaciones que guían a quienes tienen la tarea del diseño del currículum explícito y de la selección de ciertas áreas del conocimiento dentro de una amplia gama de posibilidades, se fundamenta en principios de carácter filosófico, político, ideológico, económico, religioso.

Figura 2. Currículum nulo



1. Eisner, Elliot. *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. ED. Mac Millan, New York 1979.

VI. ENFOQUES CURRICULARES

Los enfoques curriculares son el énfasis que se adopta en un sistema educativo para caracterizar y organizar internamente los elementos del currículum.

Existe un conjunto de enfoques que se consideran relevantes para trabajar la realidad educativa del país: el psicologista, academicista o intelectualista, el tecnológico, el socio- reconstrucionista, el dialéctico y el constructivista. Es importante señalar que casi nunca estos enfoques se trabajan solos, por lo que se da una posición ecléctica.

El optar por un enfoque curricular es una decisión que se toma a nivel nacional, por lo que es de gran importancia que el educador maneje de manera teórica y práctica estos enfoques.

Es decir, un enfoque es un cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizan los diferentes elementos del currículum y como se concebirán sus interacciones de acuerdo con el énfasis que se le dé a esos elementos.

ENFOQUE PSICOLÓGICO:

Se enfatiza en el alumno y las corrientes sociales, es de carácter conductista y personalista. La práctica pedagógica pretende dar respuesta a los intereses de alumno, respetando las diferencias individuales (toma en cuenta el pensamiento y ritmo del alumno), se basa en estrategias dinámicas, creativas y participativas, incluye las dimensiones cognitiva, afectiva, social y psicomotriz al determinar los objetivos. Es fundamental que los alumnos siempre conozcan las experiencias de aprendizaje que vivirán y los objetivos que estás quieran alcanzar.



***Objetivos:** ¿Cuáles son? Se plantean en términos de habilidades, actitudes que fomenten el potencial del alumno.

***Contenidos:** aspectos por aprender. Hacer énfasis en los valores, actitudes y destrezas.

***Metodología:** ¿Cuál es la metodología a seguir? Estimular estrategias activas que respeten el ritmo y los intereses del alumno.

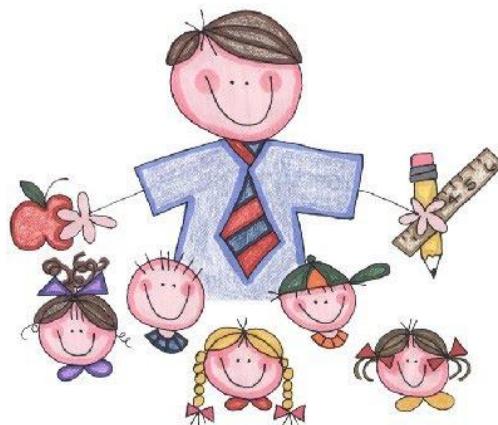
***Docente:** activo, creativo, dinámico, aceptar la participación del estudiante y el desarrollo individual.

***Alumno:** debe tener autoconocimiento y ser integral.

***Evaluación:** ¿Cómo se va a evaluar? Habilidades que garanticen el desarrollo integral (evaluación formativa).

ENFOQUE ACADEMICISTA O INTELECTUALISTA:

Es un proceso de selección y organización de contenidos de la cultura sistematizada (contenidos de otras ciencias y disciplinas). Determina las conductas que se quieren en el alumno, es un método poco flexible y es muy tradicional.



***Objetivos:** desarrollo del potencial intelectual de los alumnos.

***Contenidos:** los aportados por las diversas ciencias y disciplinas.

***Metodología:** técnicas tradicionales como la clase frontal o magistral, lecturas, conferencias, etc.

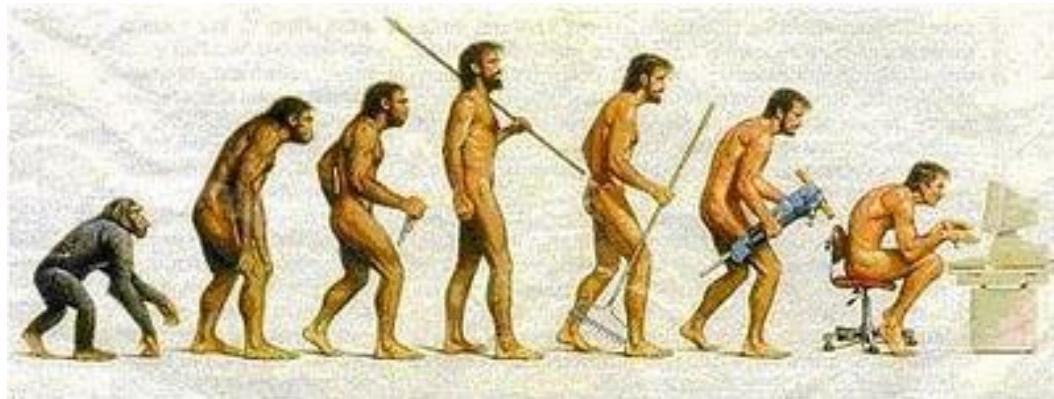
***Orientador:** posee, domina y transmite el conocimiento, debe tener técnicas que aseguren el aprendizaje y habilidad de evaluación.

***Orientado:** pasivo y receptivo.

***Evaluación:** medir el contenido asimilado y acumulado.

ENFOQUE TECNOLÓGICO:

Pretende aprender racionalmente por medio de la transmisión de los contenidos. Por lo que utiliza un diseño instruccional que es asumido por el docente. Se toman los programas de estudio como fuente principal para realizar los planes didácticos. Es importante seleccionar los recursos, medios o multimedios para que los estudiantes procesen y asimilen conocimientos.



***Objetivos:** se plantean conductas observables que tienen habilidades y conocimiento que se desea, el estudiante logre. Son planteados por el docente.

***Contenidos:** se plantea los medios y recursos tecnológicos que garantiza la transmisión del conocimiento.

***Metodología:** son poco flexibles, se realizan fichas y módulos. Utiliza procedimientos de auto aprendizaje (enseñanza instruccional o programada).

***Orientador:** transmite contenidos, conocer el entorno, adaptar recursos, es empático, y domina herramientas.

***Orientado:** pasivo y receptivo, debe dominar el tema y saber contextualizar.

***Evaluación:** Medir contenidos, habilidades, destrezas. Demostrar que lo que se aprendió se puede aplicar.

ENFOQUE SOCIO - RECONSTRUCCIONISTA:

Busca un proceso de socialización o culturalización de la persona (el individuo es una realidad socio-cultural). Busca dar respuestas a la problemática social que viven los estudiantes.

***Objetivos:** que los estudiantes conozcan su propia realidad y adquieran aprendizajes al analizar los problemas comunales.

***Contenidos:** debe incorporar aportes de la cultura sistematizada y cotidiana.

***Metodología:** procesos de socialización, trabajo grupal, autogestión, análisis de problemas e investigación, lo que refleja técnicas participativas y activas.

***Orientador, Orientado y comunidad:** participan en la elaboración de los objetivos, contenidos y aprendizaje.

***Evaluación:** se evalúa el proceso y el producto, evaluación formativa además se da la auto y mutua evaluación.

ENFOQUE DIALÉCTICO:

Proceso dinámico (reflexión- acción), es importante la “praxis” entre el sujeto y la realidad.

***Objetivos:** los plantea el alumno y los supervisa el docente, integran procesos de interacción y transformación social.

***Contenidos:** se dan mediante la reflexión y la acción de la búsqueda de soluciones a los problemas de la cultura cotidiana.

***Metodología:** procesos sistemáticos de acción-reflexión, por medio de procedimientos, técnicas creativas, retadoras y participativas.

***Orientador:** interactúa con el alumno, debe ser activo, motivador, realista.

***Orientado:** tiene el papel principal, es abierto y dispuesto a al compromiso.

***Evaluación:** proceso constante, activo, que busca la evaluación formativa.

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA:

El conocimiento de todo es un proceso mental que se da de forma interna conforme la persona se relaciona con su entorno. Conserva una posición teórica que condiciona los procesos curriculares y se sustenta en las teorías cognitivas del aprendizaje. El desarrollo del conocimiento se da por etapas (Piaget plantea la etapa sensomotriz de las operaciones concretas, formales o abstractas, Vigostki habla de la zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo).



***Objetivos:** construye su propio conocimiento en base a su medio social y físico. El aprendizaje es continuo y progresivo.

***Contenido:** promueve el desarrollo de conocimiento, habilidades, actitudes y hábitos para la investigación.

***Metodología:** animar al estudiante a desarrollar su personalidad, aprender a ser, hacer y convivir.

***Orientador:** Su rol es principal, ya que es mediador entre el conocimiento y el alumno, debido a que el sujeto aprende con un objeto (persona, libro, casete) por lo que debe ser dinámico, motivador y realista.

***Orientado:** debe ser realista, emprendedor y capaz de construir su conocimiento.

***Evaluación:** considerar las potencialidades del estudiante, los ritmos y las diferentes personalidades.

En este enfoque es importante tomar en cuenta el desarrollo socio histórico y cultural del sujeto, es decir, se debe ser consciente que las situaciones que ha vivido el orientado son importantes dentro del proceso enseñanza -aprendizaje.

Las clasificaciones sobre los enfoques curriculares son muchas, en este artículo se presenta la clasificación de acuerdo con Abraham Magendzo y Donoso (1992), así:

A. CURRÍCULO ACADÉMICO

La concepción del enfoque académico asume la creación de estructuras curriculares desde las perspectivas de las disciplinas académicas. Se parte del supuesto de que: disciplina académica = intelecto = conocimiento. Se trata entonces de crear una comunidad jerárquica que busca la verdad. Las personas del proceso educativo se dedican a buscar la verdad: los docentes la divultan y los estudiantes la aprenden. Por tanto, lo que se requiere con el proceso educativo es conseguir adherentes a las verdades, a las disciplinas. El medio para lograr este objetivo consiste en transmitir contenidos de las diferentes disciplinas, por parte de los docentes, a los estudiantes.

El diseño curricular (selección, organización y distribución consciente de los contenidos de la cultura) está basado en identificar contenidos rígidos de las disciplinas y de las ciencias para hacer el proceso educativo (áreas académicas). Se definen las áreas, las asignaturas, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y se brindan algunas sugerencias metodológicas. El docente seleccionaba el orden de los contenidos, planeaba las actividades, seleccionaba los recursos, estimaba el tiempo, evaluaba el aprendizaje (memorización) de los contenidos programados y efectuaba actividades de recuperación para aquellos estudiantes que no habían asimilado los contenidos.

Este enfoque está sustentado en la visión racional y empírica de la ciencia que predominó en los inicios de la edad moderna, es el fundamento de la llamada educación tradicional y mal llamada pedagogía tradicional. Al respecto Humberto Quiceno al hacer la crítica a este diseño expresa: "La pedagogía es una reflexión permanente sobre el acto educativo por ello nunca podrá ser tradicional", la que es la tradicional es la forma como se impartió la educación en esos tiempos.

Este enfoque se soporta en el conocimiento (hoy diríamos información) que supuestamente está contenido en las disciplinas o en las áreas académicas. Por ello la evaluación que utiliza es la cuantitativa que busca medir la asimilación del contenido por parte del estudiante (asumida la información que recuerde el estudiante como si fuera conocimiento), para ello se utilizan test estandarizados o test con referencia a criterios, pruebas orales o escritas y realización de trabajos para calificar la memorización de los contenidos de la asignatura. También hace uso de la medición del coeficiente de inteligencia (C.I.) basado en las teorías de Hagen y Thorndike.

B. CURRÍCULO DE EFICIENCIA SOCIAL

El enfoque de la eficiencia social considera que el currículo debe ser desarrollado de una manera científica y que es un instrumento para satisfacer las necesidades de los clientes: la sociedad. Por tanto, los diseñadores del currículo tienen su óptica en la preparación del educando para que tenga una vida de adulto significativa dentro de la sociedad. El comportamiento humano es asumido de maneta conductista como un estímulo- respuesta.

Se planean experiencias de aprendizaje que de una manera directa y predecible conducen a las respuestas deseadas. Esto quiere decir, que existen objetivos terminales (Tyler) para el currículo y un control minucioso de las respuestas de los educandos en las experiencias de aprendizaje.

El diseño del currículo en este enfoque es el llamado diseño instruccional, utilizado en las décadas del 60 y el 70, bajo el modelo de la tecnología educativa. En lo posible se precisan los objetivos que se esperan que los educandos logren como resultado del proceso educativo en términos de conductas observables. Este diseño tiene una secuencia lineal, así: formulación de objetivos de acuerdo con los contenidos, identificación de habilidades de ingreso (conducta de entrada), selección de recursos, metodología y evaluación del rendimiento.

Desde este enfoque se considera al universo, la sociedad, el aprendizaje, la organización escolar y el ser humano como máquinas. La metáfora de la máquina fue construida en el siglo XVII proveniente de las investigaciones de Newton en física clásica. Luego Adam Smith la popularizó para la sociedad y el sistema

productivo. A mediados del siglo XX, Skinner, en su texto Ciencia y Conducta Humana, capítulo IV, titula: EL HOMBRE: UNA MÁQUINA y considera que el aprendizaje humano se asemeja a una máquina.

Esta concepción, desde la neurociencia, se mantiene al proponerse la semejanza del funcionamiento cerebral con la del computador. Esta metáfora de aprendizaje se ha irradiado a todas las organizaciones educativas, empresariales, medios de comunicación, sin embargo, en la década del 90 empieza a ser cuestionada por las teorías y descubrimientos científicos provenientes de la biología organicista. Los medios técnicos y tecnológicos ciertamente apoyan el aprendizaje, pero ellos, por sí mismos, no son los que aprenden, mucho menos puede decirse que el funcionamiento cerebral del ser humano es semejante al de una máquina, un computador.

En este enfoque la evaluación es congruente, es decir, si el estudiante logró o no los objetivos se promueve, sólo que los objetivos muchas veces se reducen al comportamiento y se preparan personas, como si fueran máquinas, para el proceso productivo. En las evaluaciones se utilizan las preguntas tipos test, el ensayo y la observación. El teórico de este enfoque es Ralph Tyler.

C. CURRÍCULO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

El enfoque del currículo centrado en el estudiante focaliza los intereses directamente sobre el educando y crea un currículo basado en su naturaleza innata. No parte ni de las necesidades del cliente, la sociedad, ni de las disciplinas académicas, sino de los intereses del educando. Este es un sujeto capaz de su propio crecimiento evolutivo.

De aquí surgen los fines y medios para el currículo. El epicentro del diseño está en el crecimiento de los estudiantes. La educación se convierte en un proceso que puede extraer las capacidades innatas del educando facilitando su crecimiento natural.

El aprendizaje es una función de la interacción entre el sujeto y su medio ambiente. Como cada educando es único, se supone que cada aprendizaje también es único. El currículo se desarrolla a través de contextos, medio ambiente o unidades de trabajo que el diseñador del currículo debe crear cuidadosamente para que los educandos puedan aprender por sí mismos al interactuar con otros estudiantes, docentes y objetos.

El diseño del currículo se basa en los intereses de los estudiantes, en las diferencias individuales y debe procurar su formación integral. El docente ofrece contextos de aprendizaje al estudiante, donde éste explora, descubre e investiga. La organización para el aprendizaje es responsabilidad de los estudiantes.

La planificación se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y hay una atención personalizada al estudiante.

Este enfoque se sustenta en la concepción del mundo de objetos sólidos y aislados de Newton y la concepción del conocimiento de la ciencia experimental del siglo XVII, para la cual existe un sujeto cognoscente y un objeto por conocer, entre los cuales se establece una interacción y se produce el conocimiento.

Rescata la pedagogía naturalista de Rousseau, los centros de interés de Decroly y el personalismo de la sociedad norteamericana que erige como valor fundamental el desarrollo del individualismo, con lo cual no es posible realizar generalizaciones para el conocimiento y el aprendizaje, ni para el trabajo en equipo.

La evaluación que utiliza es la cualitativa, es decir, se emite un juicio y describe la satisfacción de intereses y necesidades. Se usan como instrumentos la observación, la participación, el ensayo, el juicio y la autoevaluación. Se soporta en las teorías de Piaget, Erickson, Decroly y Rogers.

D. CURRÍCULO DE LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL O PROBLÉMICO

El enfoque de la reconstrucción social considera que la sociedad está en crisis permanente y por lo tanto, se requieren acciones orientadas hacia su reconstrucción. La educación es el proceso social a través del cual, las masas reconstruyen la sociedad y sólo puede ser interpretada dentro del contexto de una cultura particular.

El diseño del currículo permitiría, entonces a los estudiantes, comprender la naturaleza de la sociedad en crisis, asumir una nueva visión y actuar para verla realizada. Considera que la experiencia o aprendizaje humano está fundamentalmente influido por factores culturales.

El sentido de la vida sólo se encuentra en la relación con la sociedad. La verdad y el conocimiento están basados y definidos por supuestos culturales y se evalúan de acuerdo con consensos sociales. Para desatollar el consenso social se crea un programa socio educacional o currículo que está orientado a intervenir a la sociedad en el punto donde induce al estudiante a la vida de la cultura. Así se espera que la sociedad mejore. El objetivo para quien desarrolla el currículo es eliminar todo lo indeseable de la sociedad actual y estructurar valores sociales deseables.

En este enfoque el diseño del currículo se elabora en torno a un problema del entorno o sea una necesidad no satisfecha que produce conflictos entre las personas. Se realiza el diagnóstico de necesidades de los estudiantes para determinar los problemas de aprendizaje y se los presenta a los

estudiantes en el aula. El educando es un sujeto de aprendizaje, creador y hacedor de significados, capaz de transformar la sociedad y de solucionar problemas.

El currículo es muy flexible, abierto y con posibilidades de ser modificado. Al docente le interesa el proceso acercando los problemas a las situaciones reales que viven los estudiantes en su familia, barrio o región.

Esta concepción está fundamentada en la visión cultural del mundo y la sociedad. Está influenciada por un fuerte componente político de la educación traído de las concepciones libertarias y marxistas del siglo pasado y principios de éste. Al centrarse en la particularidad cultural y política puede caer fácilmente en un mesianismo social-político donde la educación se instrumentaliza para los fines de la reconstrucción social. Aunque dio origen a la pedagogía problemática y en la Ley General se rescata la cultura como contexto de la educación, en América Latina se viene impulsando con gran dinamismo.

En su última versión Magendzo articula la concepción curricular con la lucha para la democracia en los países de América Latina y desde esta concepción de currículo plantea que "si la sociedad democrática es la llamada a dar solución a muchos de los problemas que aquejan a América Latina como son: el autoritarismo, el caciquismo, la corrupción, las injusticias en la distribución de la riqueza, las desigualdades sociales, etc., el currículum y los educadores están compelidos a formar personas democráticas, sensibles y capaces de intervenir directamente en la democracia, es decir en la resolución de los problemas" (Magendzo, 1996:23).

E. CURRÍCULO SISTÉMICO

El currículo sistemático está basado en la teoría de sistemas y ha evolucionado de la teoría de sistemas abiertos (Colom, Castillejo y Sarramona) a la teoría de sistemas autorreferenciales de Niklas Luhmann. En la actualidad Gimeno Sacristán ha elaborado una reflexión curricular desde la teoría de sistemas. Se asume en esta teoría que la educación es un sistema social diferenciado que tiene como función la formación integral de las personas.

En la llamada educación formal, el código con el cual se identifica el sistema educativo es la pareja pierde/gana y su característica es el ser una carrera para el trabajo que comienza en preescolar y culmina en el postdoctorado, estructurado por niveles como preescolar, básica, media, superior y ciclos dentro de estos como primaria, secundaria, pregrado, postgrado, postdoctorado,.

El sentido de trabajo se refiere a la posibilidad de ingresar y desempeñarse en los otros sistemas sociales diferenciados como el económico, el político, el religioso, el jurídico, la ciencia y el mismo educativo. El medio de comunicación simbólicamente generalizado, aceptado socialmente, es el diploma. Para este

enfoque la pedagogía como disciplina tiene como objeto de reflexión la educación y presenta los siguientes niveles:

- **Metateórico**, donde la teoría de sistemas asume la posibilidad de comprender, reflexionar, interpretar y explicar el factum o hecho educativo. Este nivel está conformado por el objeto, la epistemología y los métodos de investigación.
- **Científico-teórico**, basado en la complejidad del fenómeno educativo se ha posibilitado que otros ámbitos científicos lo estudien, es más la propia pedagogía ha solicitado otros enfoques. Es el nivel de las ciencias de la educación y otras disciplinas que aportan a la pedagogía. Estas no tienen por objeto específico la educación, pero por analogía de problemas, similitud de procesos, problemática de base, etc...; aportan a la comprensión y explicación del proceso educativo, aunque sea de manera parcial. Sobresalen entre ellas, la psicología educativa, la biología, la sociología, la economía, la antropología, la historia, la ecología, la estadística, la cibernetica y la filosofía educativas. Además de estas, también aportan a la pedagogía las ciencias cognitivas.
- **El tecnológico**, referido al conocimiento requerido para la acción educativa la observación realizada por la teoría de sistemas del déficit tecnológico (Lunmham) en la pedagogía para consolidar la disciplina y la teoría ha sido resuelta por los aportes de Saramona (1990).

Con base en los criterios epistemológicos de la tecnología (Bunge) de: racionalidad, sistemátismo, planificación, claridad de metas, control, eficacia y optimización, se propone la posibilidad de la tecnología aplicada a la educación y sustentada por la teoría del currículo para la educación formal.

Por lo tanto el diseño, ejecución, evaluación, retroalimentación, toma de decisiones y la formación de la comunidad investigadora, ahora disponen de un potente legado teórico y tecnológico para avanzar en el desarrollo pedagógico y curricular. La evaluación que se usa es la sistémica orientada a evaluar el contexto o entorno, los procesos pedagógicos, de formación integral del estudiante, administrativos u organizacionales y el propio currículo.

De acuerdo con Gimeno (1094: 20) el currículo se asume como "el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se halla configurada.

Al asumirse el currículo como cultura de la escuela hay que tener en cuenta desde el punto de vista del aprendizaje, los contenidos y la organización de éstos en el proyecto escolar; las condiciones institucionales, es decir la política curricular, la estructura y la cultura institucional, la selección cultural o sea aquellos significados, valores, de la cultura que se desean organizar, transmitir o recrear en la

institución y las concepciones curriculares que adopta la institución para racionalizar el campo teórico práctico del currículo".

En esta concepción, el currículo acaba en una práctica pedagógica siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar... El curriculum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo los que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros de servicios docentes (Gimeno, 1994: 20).

F. CURRICULO PROCESUAL

El currículo procesual de Stenhouse es considerado como un campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la cual el profesor es un investigador. El gran aporte de ésta concepción es el de integrar la separación teoría práctica en la escuela asumiendo el docente su rol de crear conocimiento sobre esa práctica educativa: "un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (1987).

La concepción procesual, sin olvidar el currículo como proyecto cultural, sugiere su utilidad para la renovación pedagógica y para clarificar el fundamento personal de la educación "un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda la visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación (1987).

Esta posición se fundamenta en el desarrollo de los procesos del estudiante y en la investigación. Su diseño se realiza a partir de los procesos y la evaluación correspondiente busca la toma de decisiones para reorientar los procesos.

G. CURRÍCULO ALTERNATIVO

El currículo integrado en Colombia se fundamenta en las propuestas del profesor Nelson Ernesto López. Recoge aportes del currículo problematizador o de la reconstrucción social de Magendzo. Hace una crítica al currículo tradicional y propone una alternativa que se distingue por plantear que el currículo integrado es consecuencia del PEI, tiene su origen en las necesidades reales del contexto.

Se concibe el currículo como un proceso de construcción-investigación permanente, su estrategia básica son los núcleos temáticos y problemáticos, el docente se caracteriza por ser un investigador, la práctica pedagógica es integral, interdisciplinaria, pertinente y horizontalizada, la temporalidad es concreta y puntual, los conocimientos son sustantivos y en construcción, se asume la cultura con una concepción

amplia, la investigación se convierte en fundamental, la evaluación es permanente, la participación comunitaria es la fortaleza básica y la legitimidad es estratégica.

Se reconoce que la integración es un reto por enfrentar y se proponen fases para la estructuración curricular.

H. CURRÍCULO CRÍTICO

La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt, ha elaborado una crítica de la educación, que también se manifiesta en una concepción crítica del currículo.

Se parte por una crítica a la ideología, en la medida en que la educación transmite y está al servicio de una sociedad donde impera la visión técnica instrumental. El debate ideológico se orienta entonces hacia la posibilidad de ser la educación una opción para la emancipación de acuerdo con la concepción de Habermas, se presentan tres tipos e intereses del conocimiento: el técnico, el práctico y el emancipatorio.

El primero se da cuando el hombre quiere conocer la materia, la naturaleza y lo desarrollan las ciencias empírico-analíticas; el segundo cuando el hombre desea entender la acción humana y lo desarrollan las ciencias histórico-hermenéuticas, y el tercero cuando se descubre la unidad de la oposición de los dos anteriores y se realiza a través de la ciencia social critica.

Desde lo curricular, la teoría crítica genera la posibilidad de la construcción del conocimiento desde la cultura popular. Estudiante e institución se consideran bases para el desarrollo de una crítica de la razón comunicativa, en la que el maestro y los estudiantes son investigadores críticos de una determinada realidad, y por lo tanto, su interés está en la emancipación.

I. CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

El currículo es reflexión y práctica sobre la estructuración, desarrollo, control y evaluación de un proceso educativo. Como reflexión genera teoría, como práctica genera método. Como teoría, da cuenta de la naturaleza, estructura conceptual, epistemológica, metodológica y de relaciones de los componentes de un proceso educativo, para lo cual establece principios fundamentados en las diversas teorías de las llamadas ciencias de la educación (filosofía, Psicología, Sociología, Antropología, entre otras); como práctica, da cuenta de los criterios y procedimientos de estructuración de los componentes del proceso educativo, así como de la puesta en acción, ejecución, de lo estructurado.

Lo que equivale a decir que el currículo, desde el punto de vista conceptual y teórico, es una reflexión y acción intencional, una praxis, constitutiva de sentido y significado tanto para los actores que participan en

el proceso educativo como para la sociedad, histórica y culturalmente determinada, en la cual se encuentran ellos inmersos, como responsables de su transformación y desarrollo. Desde el punto de vista técnico, “el currículo no es un concepto,...es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy, 1987), es decir, de estructurar una propuesta y un proceso educativo y de efectivamente poderlo formular, ejecutar y evaluar.

Desde este enfoque, el currículo, dicen varios autores, puede entenderse como “proceso, hipótesis de trabajo y reflexión sobre la práctica”, que permite orientar y reorientar constantemente la formación y el desarrollo humano de una persona y por tanto de una comunidad a lo largo de un período histórico-social y cultural determinado.

Si el currículo da estructura a una propuesta educativa, esta no surge en abstracto, surge de la red de relaciones que se establecen entre las concepciones sobre la sociedad, el ser humano y la cultura; entre las concepciones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica; entre las necesidades sociales, los intereses de los actores del proceso educativo y las expectativas de desarrollo que ofrecen los contextos socio-culturales; entre los propósitos de formación y desarrollo humano integral y los contenidos de la cultura (seleccionados, organizados y distribuidos conscientemente); entre los procesos metodológicos, los medios y las mediaciones a utilizar y las formas de organización de los participantes; entre los propósitos de formación y las competencias integrales a alcanzar y evaluar.

Como puede verse “la estructura curricular de un programa es en cierta forma la columna vertebral de los procesos formativos, pues de ella depende la orientación hacia la organización de los conocimientos y prácticas seleccionadas que implica la formación.

Desde el punto de vista de los propósitos de formación y de las competencias a adquirir o a desarrollar en un programa académico, una estructura curricular se entiende como las relaciones entre los propósitos a alcanzar; la selección, organización y distribución de los contenidos de la cultura pertinentes y las dinámicas y experiencias formativas identificadas, a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudio. Es decir que la estructura curricular establece los límites y controles, posibilidades y opciones, del proceso formativo de los estudiantes.

Con este diseño se pretende potenciar las capacidades naturales de los seres humanos, el pensar, el sentir, el actuar y el trascender. Potenciación que permite la formación y desarrollo de competencias integrales: el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber trascender. En otras palabras, valores, conocimientos, habilidades y destrezas para transformarse a sí mismo, ayudar a la transformación social y cultural.

Los anteriores enfoques, expuestos en forma puntual, permiten comprender que existen diversas estructuras curriculares de acuerdo con los componentes que se identifiquen y los énfasis que, en uno o en varios de ellos, se hagan al formular la propuesta educativa.

Recordemos que uno de los componentes de la estructura curricular de un proceso educativo son los contenidos de la cultura, pertinentes para alcanzar los propósitos de formación de la propuesta educativa.

Las competencias se conciben como desempeños integrales de las personas en contextos socioculturales determinados y frente a situaciones específicas. Están conformadas por valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que generan capacidades para la acción y que implican demostraciones o desempeños con suficiencia. Ver al respecto: Maldonado García, Miguel Angel. Las competencias una opción de vida. Bogotá: Ecoe ediciones. 2002 y Villada Osorio, Diego. Competencias aplicadas a la docencia. Bogotá: Documento memorias Seminario sobre Desarrollo del Pensamiento. 2003.

Los contenidos necesitan ser seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo de duración del proceso de formación de los estudiantes, pero dichos contenidos se relacionan con los demás componentes de la propuesta educativa y con distintas etapas o procesos que en ella se siguen, por tanto el currículo no se reduce a un sólo componente, a los contenidos. Por ello, el diseño curricular, además de los componentes del proceso educativo, también tiene que ver con las etapas de planeación, ejecución, control y evaluación del proceso educativo.

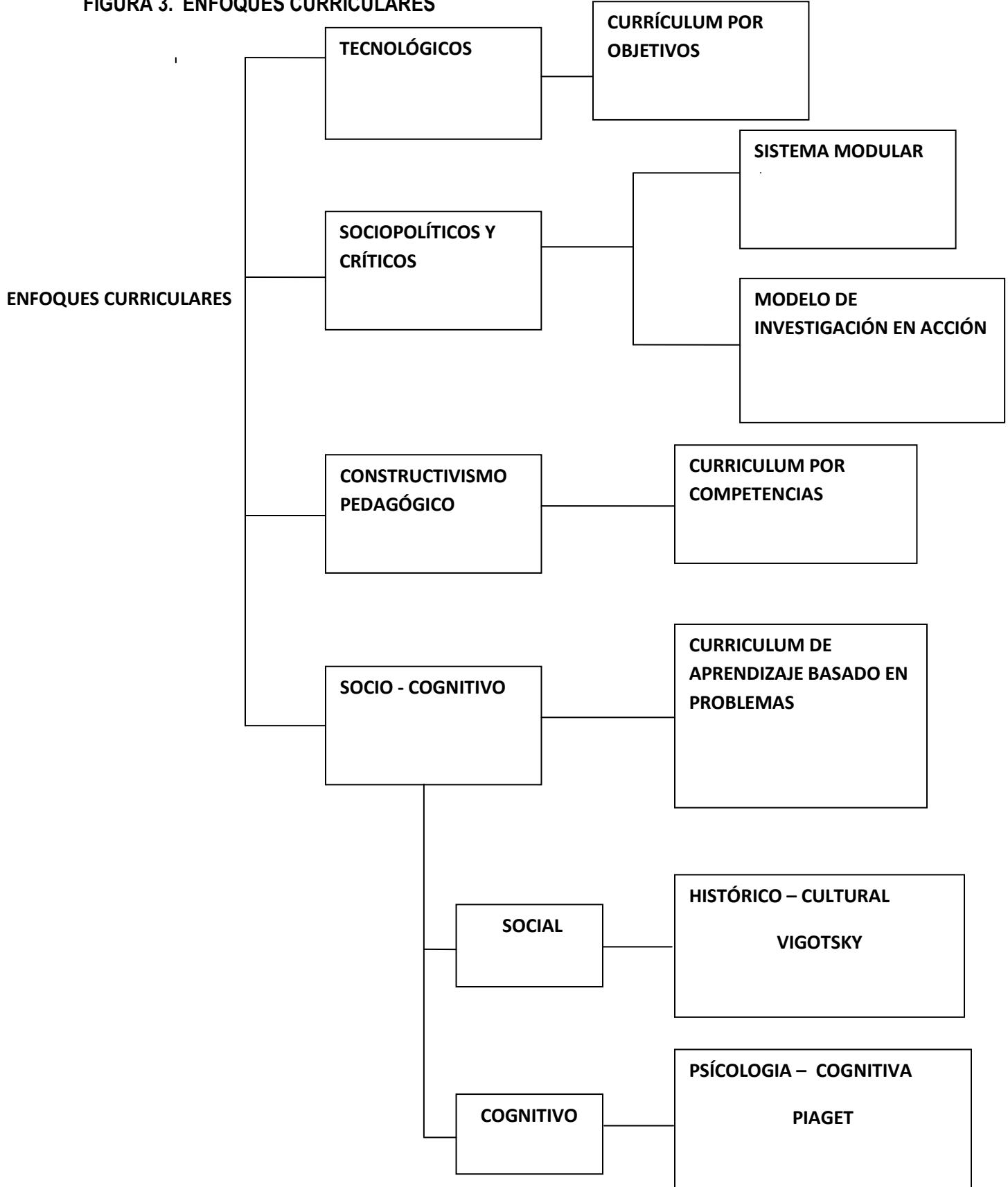
En este sentido la estructura y diseño curricular, al establecer relaciones entre los componentes de un proceso educativo, tienen que ver con:

- La identificación de los propósitos de formación, acordes con un diagnóstico de necesidades, intereses y expectativas de los actores de una determinada comunidad educativa, y con una filosofía institucional. La selección, organización y distribución consciente, de los contenidos de la cultura; que siendo pertinentes con los propósitos de formación, podrán generar las competencias integrales que se desean alcanzar en los egresados de un determinado programa académico.
- La identificación de principios pedagógicos y estrategias didácticas para desarrollar actividades que permitan alcanzar los propósitos de formación. La selección de medios, técnicos y tecnológicos, que demandan las actividades a desarrollar, para realizar las mediaciones que permitan el tratamiento de los contenidos y la obtención de los propósitos de formación.
- La identificación de criterios, técnicas y procedimientos para evaluar los objetivos derivados de los propósitos de formación, es decir, los logros y competencias a adquirir.

Las distintas formas de estructurar estos componentes dan posibilidad de hablar, en referencia con los contenidos y los demás componentes del proceso educativo, de un Plan de Estudios, entendido como la representación de las relaciones entre el contenido y los demás componentes de un proceso educativo.

Sin embargo, por lo general también se reduce el plan de estudios a dar cuenta de los contenidos que permiten obtener los propósitos de formación, sin establecer las relaciones con los otros componentes. Ahí es donde hay necesidad de tener claridades, el currículo como estructura, es decir, como red de relaciones de los componentes, no se reduce a un solo componente, a los contenidos seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo de formación de un ser humano, y tampoco los contenidos de la cultura son sólo disciplinas y ciencias. La cultura es más amplia y compleja, y muchas veces, otras expresiones y manifestaciones de la cultura, son más pertinentes que las disciplinas y las ciencias para un proceso de formación.

FIGURA 3. ENFOQUES CURRICULARES



UNA VISIÓN HOLÍSTICA DE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

La pedagogía ha construido, a partir de su historia, una serie de modelos o representaciones ideales del mundo de lo educativo, y explicar, así, teóricamente, su hacer, es decir, comprender lo existente. Pero dichos modelos son dinámicos, se transforman y pueden, en determinado momento, ser vertidos en el mundo real.

Una forma de clasificar los modelos pedagógicos, es presentada por, a saber: Flores (1.994)¹... Modelo tradicional, modelo conductista, modelo desarrollista y modelo social. Cada uno de ellos recoge, por un lado, un bagaje de componentes del proceso docente educativo y, por otra parte, una serie de enfoques curriculares. Dichos componente y enfoques circunscriben cada modelo.

Este autor desglosa cada modelo pedagógico a partir de los enfoques curriculares que ha generado, los sintetiza en sus características fundamentales y los analiza desde los componentes del proceso docente educativo, para entrar a debatir sobre la vigencia o no de ellos en nuestro momento educativo y, así, abordar las posibles tendencias o corrientes pedagógicas que emergen de la actualización de dichos modelos.

Para evaluar esa posible actualización debemos aclarar que la pedagogía se desarrolla en la escuela a través de la didáctica y se realiza a través del currículo. Precisemos estos dos conceptos:

La didáctica se constituye a partir del proceso docente-educativo que se desarrolla en la institución escolar. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de hombre, a lo cual responde la escuela desde estrategias didácticas. Ella es más que simples medios de enseñanza. En primera instancia, combina el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto relaciona el maestro con sus alumnos a través de la cultura que aquel enseña a éste. Dicha relación es algo más compleja y está integrada por varios componentes, veamos:

El problema, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. **El objetivo**, el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar con el objeto, para que una vez transformado satisfaga su necesidad y resuelva el problema. El contenido, los diferentes objetos de las ciencias que ha construido la cultura. **El método**, la organización interna del proceso educativo, en tantos procesos de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso educativo. Los medios, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. **La forma**, organización que se adopta desde el punto de vista temporal

¹ FLOREZ O. Rafael (1994) Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá Mc Graw Hill

y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar el proceso educativo. **La evaluación**, constatación, periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto (Álvarez, 1995).

El currículo registra todo lo que sucede en la escuela; es su guía principal y se construye en el quehacer educativo. “Es una acción intencionada, constitutiva de sentido; es el aspecto mediador entre el proyecto educativo institucional y el proyecto histórico-social de la comunidad” (Campo, 1993). El currículo es el puente entre el mundo real y el mundo de la escuela; él posibilita las relaciones entre el pasado de la humanidad, para traerlo al presente del acto educativo y proyectar el futuro de las comunidades; así establece una multitud de relaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido de la organización educativa es curricularizar la experiencia del hombre en el mundo de la vida, de tal manera que adquiera un sentido formativo con orientación específica.

El currículo se constituye bajo tres categorías. La traducción, la articulación y la proyección de la cultura, a saber:

La traducción se encarga de comprender la cultura para seleccionar la parte de ella que va a configurar los contenidos a enseñar, pero interpretándola; dicha interpretación implica hacer una versión de algo, generando acciones con sentido; es traer el conocimiento acumulado de la humanidad al mundo de la escuela.

La articulación implica generar didácticas innovadoras para enseñar ese conocimiento acumulado de la humanidad en forma eficaz, eficiente y efectiva a los estudiantes, posibilitando el movimiento de esos saberes por todos los rincones de la escuela; es diseñar, poner en señas, la cultura dentro de la institución para entrar en actos de comunicación en aras de la científicidad.

La proyección es lanzar hacia el infinito todo aquello que fue traducido y articulado en la escuela, es la concepción de hombres nuevos para transformar la sociedad en busca de un bien común para todos.

2.1 EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL, SUS MEDIACIONES CURRICULARES Y SUS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Ahora bien, el currículo se construye a través de una red de conexiones entre personas, entre discursos y entre hechos del mundo de la vida en relación con el mundo de la escuela. Así, del tejido social emanan hechos para construir un currículo bajo parámetros específicos, pero también el mundo de la escuela posibilita transformaciones en el mundo de la vida, es un continuo devenir. A través del currículo se registra el trayecto del hombre por la cultura y se genera un proyecto de vida; es el pasado volcado en el

presente del acto educativo para posibilitar futuros. Es la tensión entre los problemas del mundo de la vida y la formación que facilita el mundo de la escuela para las personas que lo habitan.

La secularización de estos dos mundos se acerca a se aleja según la concepción de currículo que se maneje, a saber:

Si se entiende por currículo un conjunto de “materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza”, se están construyendo básicamente dos teorías curriculares convenientes, a saber: una denominada tradicionalmente como “Racionalismo Académico” y otra llamada “Código Curricular Moral”. Ambas teorías evidencian un currículo como documento que muestra un “plan de estudios”, elaborado en forma a priori desde la concepción del mundo de la cultura de Occidente hacia el mundo de la cultura de la escuela.

Desde la perspectiva de un “Código Curricular Moral”, el currículo se diseña con la finalidad de formar ciudadanos dentro de los deberes y derechos de los estados y dentro de la moral fijada por la religión oficial. Volverse educado significa saber leer y escribir textos que elogien el Estado y la religión, entender la responsabilidad ante el Estado y poseer una formación moral.

Desde la perspectiva del “Racionalismo Académico”, el currículo se diseña con la finalidad de formar ciudadanos en la tradición cultural de occidente a través de las disciplinas clásicas que le proporcionan precisión, generalidad, erudición y poder, accediendo a las grandes producciones de la mente humana en el transcurso de toda su historia. Volverse educado significa poder leer y entender las producciones para el trabajo social o para las actividades domésticas.

Tanto el enfoque denominado “Racionalismo Académico”, el currículo se diseña con la finalidad de formar ciudadanos en la tradición cultural de occidente a través de las disciplinas clásicas que le proporcionan precisión, generalidad, erudición y poder, accediendo a las grandes producciones de la mente humana en el transcurso de toda su historia. Volverse educado significa poder leer y entender las producciones para el trabajo social o para las actividades domésticas.

Tanto el enfoque denominado “Racionalismo Académico” como el “Código Curricular Moral” se inscriben en un **“Modelo Pedagógico Tradicional”**. La razón y la moral son pilares para la formación de un hombre ilustrado. El currículo proporciona un trayecto lineal por la cultura occidental a través de las disciplinas clásicas para proyectar un hombre que deje de ser niño lo antes posible y se enfrente a la vida superando dificultades.

Así se forma un carácter, con virtudes, con voluntad, con disciplina y con normatividad. Es traer toda la historia cronológica de la cultura de occidente mediatizada por la exposición verbal de un maestro,

protagonista de la enseñanza, transmisor de conocimientos, dictador de clases, reproductor de saberes, severo, exigente, castigador, rígido, autoritario; en relación vertical con un alumno receptivo, memorístico, atento, copista, imitador, quien llega a la escuela vacío de conocimientos y los recibirá siempre desde el exterior para formarse en la erudición de un mundo siempre igual. Es el mundo de la escuela como reproductor de un *statu quo* del mundo de la vida.

Es un proceso educativo donde las estrategias didácticas, parten de la problemática continuista del legado moral e intelectual de la humanidad bajo objetivos impuestos por la tradición; en las formas prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje. La labor del profesor sobre la del estudiante; los medios son el pizarrón y la tiza; y la evaluación es memorística y cuantitativa.

2.2 EL MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA, SUS MEDIACIONES CURRICULARES Y SUS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Si se entiende por currículo, bien una guía de experiencias que el alumno obtiene en la escuela o “una serie estructurada de resultados de aprendizaje proyectados o aquellas tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral o el conjunto de planes o propuestas con especificación de objetivos, reflejos de la herencia cultural o simplemente, el cambio de conductas que el trabajo escolar logra en sus alumnos, nos encontramos frente a una concepción curricular más elaborada, que, si bien incluye una organización del currículo por materias esquematizadas en niveles que el alumno debe superar en su proceso de aprendizaje, muestra un dinamismo en tanto se construye una teoría, por fuera de la escuela, pretendiendo unos resultados de aprendizaje prefijados por unos objetivos que moldean su conducta y los preparan en tareas y destrezas para el trabajo.

“El mundo de la escuela, bajo estas pretensiones curriculares, está subordinado a las necesidades de producción, encarnada en la colonización de la racionalidad instrumental del mundo de la vida.

Estas definiciones curriculares nos introducen en un campo teórico vasto, en él confluyen varias versiones, así “currículo como tecnología” (Eisner y Vallance, 1974). “currículo Técnico” (Tyler, 1949) y el “currículo por objetivos” (Bobbitt, 1924). Todas ellas emergen de la educación de masas en el Estado capitalista moderno, quien organiza el mundo de la escuela para la capacitación ordenada de la fuerza de trabajo en relación con las necesidades de producción de la sociedad.

El Estado moderno se edifica a través de una Constitución Nacional donde se desvincula el estado de la religión y se preconiza la noción de hombre libre. El individualismo, el racionalismo y el positivismo, invaden el mundo de la vida, el cual mediatizado por las concepciones curriculares, penetra en el mundo de la escuela.

Así un Código Curricular Racional se elabora no a partir de las disciplinas clásicas (Código Curricular Moral), sino en relación con el conocimiento real necesario para la vida social, pero teniendo en cuenta la noción de individuo y las demandas de producción económica. Bobbitt y Charters desarrollaron entonces una técnica de análisis de dichas demandas y construyeron un “Modelo de Objetivos” que preparan a los individuos en la escuela para desarrollar actividades específicas en el mundo de la vida.

Este modelo se elabora bajo los postulados de la Psicología conductista, que se veía a sí misma como una ciencia positiva, que formulaba sus teorías a partir de experimentación en laboratorios para luego ser transpuestos al mundo real de la educación. La ciencia de la Psicología conductista pura encuentra su aplicación por medio de una concepción del currículo como tecnología.

El currículo como tecnología es un sistema para producir aprendizajes, retenerlos y transferirlo a partir de un modelo de reforzamiento de estímulos-respuesta (Psicología conductista), de una manera eficaz y eficiente. Los resultados son predefinidos por objetivos conductuales medibles, precisos, breves, lógicos, cristalinos y exactos. El currículo entonces, es diseñado por tecnólogos que dependen de los científicos puros y de aquellos asesores que delimitan las políticas para la producción económica en relación con las necesidades institucionales. Como resultado, el docente es un técnico, un operario que ejecuta lo elaborado por los tecnólogos educativos.

En esta misma vertiente se sitúa la teoría “Técnica del Currículo” esbozada por Tyler. Para él, el currículo es una construcción teórica que guía una práctica. Se ciñe al pensamiento aristotélico donde la acción técnica está dirigida mediante un sistema de ideas o teorías ya establecidas. Su plan de enseñanza o currículo está configurado por los objetivos educativos, las experiencias educativas, su organización y su evaluación. Aunque está inmersa en la Psicología conductista y en la tecnología educativa, el diseño de un currículo técnico para capacitar fuerza de trabajo para el Estado moderno capitalista, no abandona el concepto de “Código Curricular Moral” educado a través de las disciplinas clásicas y en los valores del Estado y la religión.

Acá emerge, también, la teoría del “Diseño Curricular por Objetivos” tal como la denomina Stenhouse, basándose en los trabajos clásicos de Bobbit, Tyler y Bloom. Un diseño curricular basado en un “Modelo de Objetivos” tiende a sistematizar, a medir, a manipular, a prever, a evaluar, a clasificar, a proyectar de antemano cómo se va a comportar el alumno después de la instrucción. Este modelo traduce la finalidad de la escuela que no es otra, para este modelo, que seleccionar y transmitir cultura para desarrollar un modelo de vida específico.

De dicha finalidad se derivan los objetivos conductuales más específicos que establecen la meta a lograr por los alumnos en relación con los conocimientos, las destrezas, las técnicas y las actitudes que necesitarán para ser competentes en el mercado laboral del mundo de la vida. Esta perspectiva del currículo es denominada por Hilda Taba como “Desarrollo Sistemático del Currículo”. La educación está sumergida en la Psicología conductista con sus tests y su psicometría; diagnosticando, organizando contenidos y experiencias de aprendizajes, formulando objetivos y evaluando, midiendo y contando resultados, es decir, sistematizando la vida de la escuela. De acá emana la famosa “Taxonomía de Bloom” con sus objetivos cognitivos y efectivos; precisos, claros y específicos.

Esta visión del currículo planeado directamente por el estado y diseñado bajo cánones conductistas genera una teoría del “Deber Ser” de la educación, dejando aflorar un “ser” de la educación, por tanto se acuña el concepto de “Currículo Oculto o Implícito” que hace referencia a todo el bagaje de interacciones latentes entre las personas que habitan la escuela. La convivencia postula normas, valores y creencias “no planeadas” en el currículo.

La relación maestro-alumnos, alumno-alumno, administrador-profesor, administrador-alumno configuran una práctica social al interior de la institución altamente significativa donde circulan intereses políticos, económicos, sexuales, sociales, ideológicos y raciales. Es la reproducción del mundo de la vida en la cultura académica del mundo de la escuela. Así “El Currículo Implícito” corresponde a aquellas actividades que realmente suceden en la institución educativa.

Paralelo a la clasificación del “Currículo Implícito”, Eisner, introduce otros dos tipos de currículos, a saber: “El Currículo Manifiesto” y “El Currículo Nulo”. El primero, constituye la oferta educativa diseñada por la institución escolar en concordancia con las políticas directrices respectivas y, el segundo, está constituido por toda la cultura que el sistema educativo ha dejado, consciente y/o inconscientemente, por fuera del currículo.

“El Código Curricular Racional”, “El Currículo como Tecnología”, “El Currículo Técnico y el “Modelo Curricular por Objetivos” se inscriben en el **“Modelo Pedagógico Conductista”**, cuyo eje fundamental es moldear la conducta de los individuos según las necesidades productivas del estado capitalista. Para ello elabora “diseños instrucionales” donde se definen objetivos terminales esperados y se especifican procedimientos concretos para permitir sus logros. Los procesos observable son guiados por la relación estímulo-respuesta, causa-efecto, medios-fines, reforzados continuamente para afianzar conductas predeterminadas.

El currículo proporciona un trayecto lineal: calculado centímetro a centímetro, predecible y controlable, con el fin de proyectar un hombre diestro, técnico, útil a los intereses del estado capitalista. Es construir y capacitar individuos para el mercado laboral.

Es el proceso educativo, donde las estrategias didácticas parten de objetivos planeados por el estado, acordes con un problema de producción económica para insertarse en el orden económico mundial, los contenidos siguen siendo enciclopédicos; los métodos transmisionistas; en las formas, el proceso se equilibra y se empieza a dominar enseñanza-aprendizaje; pero éste último es automático, en una relación de estímulo-respuesta; los medios son aquellos derivados de la revolución de las comunicaciones: libros, TV, cine, audiovisuales, retroproyectores, y demás; la evaluación sigue siendo memorística y cuantitativa.

“El Modelo Pedagógico Tradicional” y el “Modelo Pedagógico Instruccional”, ya que ambos se fundamentan en el carácter transmisionista de la enseñanza, en la concepción externa de la adquisición del conocimiento, y en la reducción de las ciencias a la información de datos y hechos, ignorando su estructuración interna y su construcción lógica, como también, las estructuras del desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes, se consideran modelos semejantes.

2.3 EL MODELO PEDAGÓGICO DESARROLLISTA O CONSTRUCTIVISTA, SUS MEDIACIONES CURRICULARES Y SUS ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS

Si se entiende por currículo un “conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias en el alumno, o una serie de experiencias recreadas por los alumnos a través de las que pueden desarrollarse”, o incluso, “una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos”, o también, “un modo de organizar una serie de prácticas educativas”, o, además, “un proyecto flexible, general vertebrado en torno a principios que hay que moldear en situaciones concretas”; nos encontramos ante una concepción de “materia” de las teorías curriculares inscritas en el modelo pedagógico “tradicional”, como un concepto de “Objetivos Instrucionales” de las teorías curriculares inscritas en el modelo pedagógico “conductista”.

Las categorías de experiencia, práctica, re-crear, desarrollarse, serie, proyecto, flexibilidad, situaciones concretas, posibilitan una gama de teorías curriculares convergentes, a saber: “El Diseño Curricular por procesos” (Stenhouse, 1987) y “el currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento” (Eiser y Vallance, 1974).

“El Currículo Práctico” es una teoría edificada en contraposición con la teoría “Curricular Técnica”, Schwab reacciona en contra de la concepción técnica aristotélica, la técnica es una teoría que se antepone y reglamenta la práctica, es instrumental. Schwab, en entonces privilegia la práctica sobre la teoría,

asignándole una forma de razonamiento, de producir juicios, de enfrentarse a situaciones complejas concretas para tomar decisiones, decisiones que no se deben guiar por la técnica, sino por los valores naturales, humanos y sociales, valores trascendentales.

La teoría del “currículo práctico”, propone construir un currículo desde lo ya existente, detectando problemas y dificultades desde lo que está “ahí”, en la escuela, y no fuera de ella, para construir sobre ello y mejorarlo a través de soluciones alternas, pensadas y desarrolladas por las personas que habitan en la institución escolar. El método a seguir es denominado por Schwab “deliberación práctica”, en él, tanto los medios como los fines, son concebidos como “problemas”, problemas concretos, valorados en costos y beneficios con una multiplicidad de alternativas para seleccionar el mejor camino rumbo a la acción pero no el único camino correcto. Es lo que Walker denominó “método naturalista del currículo” (1917).

Esta teoría propone, entonces, un currículo dinámico, mutable, donde la práctica busca **desarrollar** el entendimiento humano en la acción; donde la filosofía, a través de los sistemas axiológicos, presta sus servicios a la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones, de emitir juicios de valor; donde las políticas educativas del estado son discutidas por los maestros en beneficio de las instituciones escolares.

En esta misma perspectiva se desarrolla la “teoría del diseño curricular por procesos” de Stenhouse. La elaboración de “currículo por procesos” genera estructuras de procedimientos, modelos de descubrimiento más que técnicos de instrucción. Ello implica la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento.

Un paso diferenciador de esta teoría es su visión sobre la evaluación, pues propone una mirada juiciosa y crítica del profesor hacia sus aprendices sobre la asignación de una calificación. Se empieza a conceptualizar sobre la autoevaluación desde la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos antes que los resultados cuantificados productos del acto terminal de lo aprendido. La cualificación del estudiante adquiere valor. Stenhouse propone pasar de un “diseño curricular por objetivos”. Ir desde lo previsto, lo rígido, lo específico, lo único, lo seguro, los test, la calificación, lo autoritario, lo repetitivo, hacia lo imprevisto, lo flexible, lo difuso, lo opcional, lo riesgoso, lo compartido, lo convenido, lo auto evaluable, los ensayos, lo comprensible, es decir, desde la información hacia el conocimiento.

Ahora bien, la propuesta teórica de Eisner y Vallance sobre “el currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento”, abandona los contenidos tradicionales y diseña proyectos educativos

focalizados en las habilidades del pensamiento, en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas a solucionar por los alumnos, en los conceptos previos de los estudiantes, en los aprendizajes significativos. Es todo el pensamiento de las ciencias cognitivas en cabeza de Piaget, Bruner, Gardner, Novak.

Tanto la teoría del “Currículo Práctico”, “el Diseño Curricular por Procesos” y “el Currículo para el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento” se inscriben en un **Modelo Pedagógico Desarrollista** cuyo eje fundamental es aprender haciendo, la experiencia de los alumnos los hace progresar continuamente, desarrollarse, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados.

El Currículo proporciona un trayecto no lineal, un espacio amplio que se bifurca y se expande para proyectar un hombre capaz de construirse su propia vida. El mundo de la escuela construye sus propios intereses, “enseñar a pensar” para formar a las personas en la vivencia del mundo real.

El proceso educativo y las estrategias didácticas, necesitan responder a la era del desarrollo tecnológico producto de los avances científicos y del desarrollo económico de los pueblos, lo cual se constituye en un reto para la educación, por ello, el objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos para hacerlos partícipes del mundo de hoy, el mundo de las ciencias.

Los contenidos son, entonces, inmanentes al desarrollo de las ciencias: cuadros, teorías, leyes, conceptos; los métodos serán aquellos que estructuran la configuración de la lógica de las ciencias; en la forma el proceso de aprendizaje prima sobre el de enseñanza, el alumno es el centro del proceso y se formará en el “aprender a pensar”, mientras el docente será una guía que le facilite al estudiante el desarrollo de sus estructuras de pensamiento; en los medios priman aquellas herramientas derivadas del proceso de hacer ciencia, y la evaluación desarrolla por procesos y es cualitativa.

“El Modelo Pedagógico Desarrollista” tiene sus orígenes en la escuela nueva o “El Modelo Pedagógico Activo”, el cual se fundamenta, en primer lugar, en los avances de la Psicología Infantil, especialmente los aportes realizados por el psicoanálisis Freudiano: la infancia es un período del desarrollo evolutivo del hombre con características propias. En segundo lugar, en las corrientes empiristas y en la pragmática de las ciencias donde se concibe la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con los objetos del mundo real y donde se asume como el criterio de verdad la utilidad.

Pedagogos como Dewey y su “aprender haciendo”, Freinet y su “imprenta infantil”, Montessori y sus “cosas de niño”, Decroly y sus “centros de interés”, son los principales gestores de la pedagogía activa, la

cual concibe la enseñanza como un acto puro de acción. Los estudiantes realizan actividades desde sus propios intereses, a través de experiencias directas con los objetos a conocer y situaciones concretas, para plantearse un problema auténtico que estimule su pensamiento y lo resuelva según la información que posea y según sus propias ocurrencias, además, debe tener la posibilidad de comprobar sus ideas por medio de sus aplicaciones, descubriendo por sí mismo su validez. He ahí el método por descubrimiento.

Así es como, en la pedagogía activa, la adquisición de los conocimientos se logra a través de su manipulación, las experiencias perceptivas son la condición y garantía para el aprendizaje, abandonando las concepciones abstractas del mundo científico, cayendo en un espontaneísmo empirista que se aleja de cualquier metodología de la investigación científica. Este es el principal problema que abre una brecha entre la escuela nueva y el desarrollismo pedagógico, puesto que, la primera, se queda en lo concreto y, el segundo, trata de avanzar hacia la comprensión o la construcción de conceptos desarrollados por las ciencias.

Acá el camino inicia una complejidad interdisciplinaria entre lo pedagógico, las ciencias y lo psicológico. La Psicología genética Piagetiana aborda el estudio de la cognición desde los procesos del pensamiento humano y se entra a compartir otros espacios como los de las ciencias cognitivas.

“El Modelo Pedagógico Desarrollista” ve, entonces, el camino bifurcarse, generando varias corrientes pedagógicas contemporáneas como el **constructivismo** que se fundamenta en la construcción o reconstrucción de los conceptos de las ciencias por parte de los estudiantes. La **pedagogía conceptual** que se fundamenta en la aprehensión de los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre éstos para comprender el mundo de la vida, y la **pedagogía cibernetica** que se fundamenta en la analogía entre el hombre y los ordenadores como sistemas que procesan información para resolver tareas intelectuales.

2.4 EL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL, SUS MEDIACIONES CURRICULARES Y SUS ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS

Si se entiende por currículo un “programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en “un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción y comprobar en situaciones” o bien, “una herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que el profesor se convierte en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza”, nos encontramos ante una “concepción curricular a pensar”, el centrarse en los “procesos de aprendizaje” se vierten a la transformación del mundo de la vida para el bien de la comunidad.

Confluyen, entonces, una serie de teorías curriculares recientes, a saber: “el currículo crítico” (Kemmis, 1993), “el currículo de reconstrucción social” (Eisner y Vallence, 1974) y “el currículo por investigación en el aula” (Stenhouse, 1987).

El currículo de “re-construcción social” edifica una concepción curricular donde la escuela, como institución social, está llamada a configurarse como un agente de cambio social. Ella se constituye como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común. Así, el currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas; busca, entonces, el desarrollo del individuo en la sociedad, en un primer momento para adaptarse a ella, pues fluctúa en permanente cambio; en una segunda instancia, para transformarla, es decir, adaptarse en el presente para tener una visión de futuro e incidir en ella, cambiándola para el bien de todos. El currículo refleja situaciones de la vida real para ocuparse de ellas efectiva y creativamente, desde una posición política emancipadora.

En esta perspectiva se ubica la “teoría crítica del currículo” esbozada por Kemmis. En ella confluyen dialécticamente la “teoría técnica del currículo” (Tyler) y “la teoría práctica del currículo (Schwab). Esta concepción curricular plantea que, en la situación concreta del acto educativo, la práctica no coincide con la teoría (técnica), ésta pretende controlar y regular la acción social pero ello no es suficiente, este mundo hay que transformarlo. Por ello la propuesta de Kemmis de un “currículo crítico” basado en las teorías de Habermas, pretende formar un hombre no solamente en la teoría y no solamente en la práctica, sino en la relación dialéctica entre ambas.

Un hombre que construya y aplique teorías, que interprete el mundo de lo real, pero que para ello se dé cuenta de lo que subyacente, de las formas ideológicas de dominación, de las maneras de distorsión de la comunicación, de la coerción social y se emancipe a través del trabajo cooperativo, auto reflexivo, dinámico, para luchar políticamente en contra de las injusticias sociales y construir un proyecto de vida en comunidad. El currículo, entonces, se configura como cartografiado, desde el exterior hacia el interior de la persona.

En el análisis de la sociedad y la cultura, detectando símbolos, mitos, lenguajes, valores, formas de producción y relación social para transformar la educación. El currículo es un proceso iluminador para participar con pensamientos y acciones en una sociedad mejor para todos.

La teoría crítica del currículo busca superar el “currículo implícito” (que arrastra tras de sí la “teoría técnica del currículo” al servir de re-productor de un status quo) a través de la transformación social, pues ésta provoca continuos movimientos y las generaciones se suceden en épocas diferentes; entonces, los

docentes deben promover el cambio emancipándose, construyéndose primero como profesores autocríticos, investigadores y forjadores de sus propias prácticas curriculares. Esta es una visión del acto educativo bajo la mirada de la ciencia socio-crítica que descubre las ideologías dominantes para transformar la unidad y emancipar a los dominados.

Bajo esta concepción plantea Stenhouse su “currículo por investigación en el aula”, este enfoque se construye bajo un tanteo de hipótesis que se exploran y comprueban en el aula de clase haciendo progresar el conocimiento de estudiantes y profesores desde el ámbito escolar hacia el mundo de la vida, y viceversa.

Se pretende superar aquel currículo pensado por “algún genio”, mediatizado por una institución escolar y evaluado por un “crítico”, así como también dejar atrás la concepción del currículo como “un plan normativo” que se perfecciona año tras año, tras hallar sus errores y despojarlo de ellos, aún sabiendo que dichos errores pueden hipotéticamente ser más significativos que el camino de los aciertos, además los currículos no pueden ser homogéneos porque cada escuela, cada aula, es un mundo divergente, con contextos múltiples y muchas variables .

“Un currículo por investigación en el aula” se construye bajo la premisa de que la investigación mejora la enseñanza al relacionar el mundo de la escuela con el mundo de la vida, al construir proyectos en los que interactúan los estudiantes, comunidad y profesores, proyectos que se edifican sobre problemas específicos, problemas sociales que se experimentan en el aula de clase, se sistematizan, se comprueban, se discuten, con sentido crítico; en grupos de estudios profesionales, ello genera nuevos conceptos, construyendo así teorías generales que están al servicio de la investigación, de la comunidad y de la sociedad para cualificarla. El docente no es tan solo un transmisor de conocimientos, es un cuestionador de su práctica, la confronta con teorías y la modifica. Comprende, interpreta, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula para modificarlos y construir currículos nuevos.

En esta misma perspectiva Magendzo propone un “currículo comprehensivo” como aquel que traduce formas para enfrentar la antropológica de pluriculturalismo; “aquel que está en un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, de socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada” (Magendzo, 1991).

Aquel pertinente que a través de un análisis cultural, de una planificación situacional, de una descentralización educacional, de una investigación en el aula, brota como una alternativa de poder, de participación, de emancipación social; aquel que no está centrado en la cultura acumulada, sino que se estructura en torno a habilidades y destrezas, es decir, en torno a la capacidad para resolver problemas,

para comunicarse, para leer comprensivamente, para aprender en colectividad rumbo a una cultura de integración; aquel que incrementa las posibilidades de acción para edificar metas soñadas a través de la creatividad individual y grupal; aquel con capacidades de incidir activamente en las diferentes instituciones sociales.

“El Currículo de Re-construcción Social”, la Teoría Crítica del Currículo”, “el Currículo por Investigación en el Aula” y el Currículo Comprehensivo” se inscriben en un “**Modelo Pedagógico Social**” donde el mundo de la escuela está implicado en el mundo de la vida. Los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad bajo los postulados del hacer científico. El maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller donde se hacen cosas para el mundo laboral.

El currículo proporciona un trayecto no lineal, un espacio donde converge el trabajo en grupo con una visión científica para la transformación de la sociedad. El currículo es pensado en sí mismo y modificado según las necesidades e intereses de cada situación en particular. Ya no se pretende formar en la moral, capacitar para el trabajo o desarrollar habilidades del pensamiento, sino todo esto y más: resolver problemas sociales para mejorar la calidad de vida de una comunidad.

En este enfoque el proceso educativo y las estrategias didácticas, se construyen a partir de las necesidades sociales contextualizadas respondiendo a los problemas específicos de la comunidad que busca liberarse de la dominación y de la transculturación que la escuela ha posibilitado al servir como un aparato ideológico del estado. El objetivo, entonces, es la contribución de la escuela a la transformación social. Los contenidos siguen siendo los inmanentes al desarrollo de las ciencias: cuadros, teorías, leyes y conceptos.

Los métodos aquellos que corresponden a la construcción de la lógica científica. Las formas se equilibran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes desarrollan no sólo sus habilidades de pensamiento sino también su personalidad; ellos son responsables de su propio aprendizaje; el docente será un líder, un ser tan activo en el salón de clase como en la comunidad, su enseñanza será no directiva, un experto que ayuda a resolver problemas dentro y fuera del aula. Los medios harán énfasis en el trabajo en grupo, los talleres, en la dialéctica del desarrollo individual para la colectividad. La evaluación es cualitativa, a veces individual, a veces colectiva.

“El Modelo Pedagógico Social” también ha sido denominado “Pedagogía Autogestionaria” y ha surgido como una rama de la “Escuela Activa”, especialmente del brazo de Freinet y la constitución de sus grupos de imprenta escolar. Es un modelo pedagógico cuyo origen es eminentemente político, ideológico y social;

sus raíces se encuentran en los pensamientos de Rousseau, Fourier y Proudhom con su socialismo utópico, y Bakunin y su socialismo libertario o anarquismo.

“La Pedagogía Autogestionaria” se fundamenta en la responsabilidad del estudiante ante su proceso de aprendizaje, su toma de conciencia para modificar las condiciones de su devenir político, ideológico y social; para lo cual debe formar su personalidad en torno a los valores sociales, la creatividad, autonomía, la efectividad, la participación colectiva y la proyección del cambio social.

“El Modelo Pedagógico Social” ha generado un amplio bagaje de corrientes pedagógicas contemporáneas, veamos:

La pedagogía institucional busca desarrollar el concepto de grupo, los estudiantes son responsables de las actividades escolares, mientras el docente cumple funciones no directivas. Ambos constituyen un grupo inmerso en las normas de una institución. La pedagogía liberadora busca la concientización de los individuos de una colectividad a través del diálogo con el docente, quienes un líder en la comunidad, ambos ejercen una comprensión crítica de la sociedad para realizar acciones transformadoras.

La pedagogía histórico-cultural se centra en el desarrollo integral de la personalidad en tanto sus raíces socio-históricas y en cuanto su estructuración científica, siguiendo los caminos de la comunicación, la acción y los procesos conscientes de las personas como comunidad social. La pedagogía como teoría crítica de la enseñanza se postula a partir de la concepción de la investigación-acción-participación, donde el investigador es el maestro en su contacto cotidiano con sus alumnos.

VII. MODELOS DE DISEÑO CURRICULAR

MODELO POR OBJETIVOS CONDUCTUALES (Bobbitt, Tyler)	MODELO DE PROCESO
1. Un objetivo es un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante de modo tal que al observarlo se pueda reconocer el aprendizaje buscado.	1. Un objetivo describe una finalidad en especificar la conducta que se espera que el alumno exhiba al término de su aprendizaje.
2. El diseño como conjunto de decisiones jerarquizadas.	2. El diseño como formulación de propósitos que se rehace en la acción y en la reflexión sobre ésta.

3. Fines, alumno, cultura, contenido, experiencias educativas seleccionadas y organizadas; evaluación.	3. Naturaleza del conocimiento; proceso de socialización en la escuela (currículum oculto); proceso de aprendizaje (individual o grupal).
4. El papel del maestro es instrumental.	4. El papel del maestro es de consultor.
5. Útil en el entrenamiento de destrezas o retención de información (datos).	5. Útil en la comprensión de las relaciones de contenidos en un sector del conocimiento y de los modelos de pensamiento implícitos en ese sector.
6. Pone énfasis en el “output”, es un modelo de producción.	6. Pone énfasis en el “input”, es un modelo hipotético.
7. Denominaciones: objetivos terminales, conductuales, instruccionales, operacionales.	7. Denominaciones: Objetivos de proceso, eurísticos, expresivos; principios de procedimiento.

A. MODELO PEDAGÓGICO POR OBJETIVOS

Stenhouse señala, que el modelo tradicional (por objetivos) la educación se interesa por producir cambios en el rendimiento o la conducta de los estudiantes. Procede de definiciones de aprendizaje e influencia de las teorías conductistas. Se dice que las conductas pueden ser especificadas previamente, que todos los estudiantes deben manifestar la misma conducta y que se puede predecir los resultados de la enseñanza en las conductas. La educación se convierte en una cuestión de aplicar medios a un fin.

El esquema indica:

1. Especificar los objetivos de la conducta (destino);
2. Especificar o comprobar la conducta inicial (punto de partida);
3. Diseñar el currículum y enseñar a los estudiantes;
4. Comprobar si los estudiantes han logrado los objetivos de la conducta. La conducta inicial se observa en un pre-test y la final en un post-test. Podemos advertir que si el profesor especifica los objetivos el modelo anterior puede ser trabajado por psicólogos o psicométristas que sepan muy poco acerca del aula. El paradigma torna aparentemente directa la evaluación y ésta uno de los principales atractivos del modelo de objetivos.

Fortalezas del modelo por objetivos:

Coincide con una tradición de investigación educativa basada en la psicología en la que la educación puede ser materia de experimentos semejantes a los realizados para mejorar la agricultura. Como proporciona criterios simples y directos para el éxito de la educación hace bastante simple la evaluación de la educación. Se induce a los profesores a pensar analíticamente acerca de lo que están tratando de lograr cuando enseñan por implicación en el proceso de formulación de los objetivos o reflexiones sobre éstos.

Debilidades del modelo por objetivos:

1. No aprovecha ni está de acuerdo con los estudios empíricos de la clase. Así no es como los aprenden los estudiantes ni como enseñan los profesores. La enseñanza y el aprendizaje se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo: se elevan tanto como es posible.
2. El enfoque a través de objetivos de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la educación. Uniforma las conductas.
3. Se aparta de los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización. **¿Qué objetivos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el currículum, los de los profesores o los de los alumnos? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan ustedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo currículum?** La realidad es que en nuestras clases y enseñanza varían año tras año. Como no podemos predecir hechos y efectos educativos de modo fiable las especificaciones públicas de objetivos fijan en la práctica unos propósitos bajos y aprisiona a los alumnos dentro de los límites de nuestras esperanzas.
4. Sobrestima nuestra capacidad de comprender el proceso educativo. Incrementa la claridad de nuestra intención pero hace poco por mejorar la calidad. Un profesor es hábil si logra que los alumnos alcancen los objetivos y terminan aprobando alumnos que no comprenden la asignatura.

CRITICAS AL MODELO POR OBJETIVOS

Principales características de las perspectivas que históricamente han dominado la programación de la enseñanza.

La planificación es una de las dimensiones de la enseñanza. Cabe destacar que no existe un único modo de planificar, por lo tanto, es justo afirmar que la programación de la enseñanza no es una práctica neutral sino que se fundamenta tanto en principios teórico-prácticos como axiológicos. En otras palabras: cada una de estas modalidades, nos refiere a diferentes modelos didácticos.

El modelo por objetivos:

La pedagogía por objetivos, tal como señala J. Gimeno Sacristán , hunde sus raíces en el movimiento utilitarista nacido en EEUU que, paralelo al auge que la aplicación taylorista tiene en la industria, pretende incrementar cualitativa y cuantitativamente la producción.

Enmarcado así, dentro de un modelo de racionalidad técnica, este sistema requiere el seguimiento de cuatro etapas básicas: un diagnóstico previo, la elaboración de un plan, su ejecución y, finalmente, la evaluación. Los objetivos constituyen el eje de programación didáctica, de modo tal que son los que indican el rumbo a seguir. Los objetivos son, básicamente, descripciones de los logros que se espera que los alumnos alcancen tras el proceso de aprendizaje.

Tyler y las fuentes para la selección de objetivos:

Tyler, expone una serie de pasos con el objetivo de establecer las fuentes desde las cuales deberá partir la selección de objetivos.

Este método, estructurado deberá responder preguntas respecto a:

- a. Los fines que desea alcanzar la escuela
- b. Una selección entre las experiencias que resulten más útiles a la hora de alcanzar dichas metas
- c. Una organización eficaz de dichas experiencias y,
- d. Una comprobación respecto al modo en que se alcancen las metas.

Tyler señala que a menudo se utilizan términos inexactos para definir objetivos. Ejemplifica mencionando, entre otros: "pensamiento crítico", "actitudes sociales" o "sensibilidad". Dice: "es posible definir un objetivo con precisión si se tiene capacidad para describir o ilustrar el tipo de conducta que se espera que adquiera el estudiante, de manera tal que se pueda reconocer la conducta cuando se presente". Tyler, Op. Cit.

Se agrega, además, que los objetivos resultan útiles, en tanto y en cuanto no son formulados, entre otras cosas, como actividades del profesor o como generalizaciones. Un objetivo adecuadamente formulado debe expresar de modo conciso el tipo de conducta que pretende propiciar en el educando y el aspecto de su vida en el cual se aplicará. Dicha conducta. Otros autores profundizarían aún más esta línea.

Bloom y las taxonomías de objetivos:

Una taxonomía de objetivos es una clasificación jerárquica de resultados educativos. Esta fue concebida como un método que permitiera intercambiar ideas y materiales entre quienes investigan temas educativos. De este modo, el uso de las taxonomías es, para quienes la idearon una ayuda para definir los objetivos del modo más preciso posible, evitando ambigüedades y colaborando con las escuelas cuando éstas precisaran discernir comparativamente las metas de sus diferentes programas educacionales.

La taxonomía de Bloom discrimina entre los dominios afectivos y el cognoscitivo. Mientras que el primero abarca objetivos que van desde la atención hasta otros más subjetivos que involucran valores o complejos de valores, lo cognoscitivo, describe estrictamente habilidades intelectuales que refieren a la capacidad de comprender la información y procesarla.

Los objetivos operacionales:

Avanzando en la precisión en la formulación de objetivos, Mager desarrolló un esquema centrado en la elaboración operativa de objetivos didácticos. Este enfoque, claramente tecnicista, establece que un objetivo es más comunicativo cuando describe con mayor exactitud la conducta observable que el alumno debe manifestar. En otras palabras, un objetivo definido en términos operativos, deberá responder a las siguientes características:

- a. Debe describir las acciones que se estima que el alumno deberá ser capaz de realizar.
- b. Debe considerar la descripción de las condiciones (si las hubieran) bajo las cuales el alumno realizará la acción.
- c. Debe establecer un parámetro que determine el grado de perfección aceptable (si esto es posible).

Críticas al modelo por objetivos:

A fin de sintetizar las críticas al modelo descrito, me centralizaré en las observaciones realizadas por Gimeno Sacristán.

El autor observa que el modelo tecnológico exhibe una neutralidad pretendida ya que considera que declara posicionarse como una visión ajena a los problemas de valoración, sirviendo a una educación eficaz. De este modo, concibe el desarrollo del currículo como una gestión que tiene por objeto la eficiencia, asumiendo el carácter de instrumento e ignorando el modelo para el cual está sirviendo.

El modelo tiene, de por sí características que favorecen la supervisión y una reducción de los márgenes de improvisación (léase, iniciativa personal), lo cual, establece bases para el control y el autoritarismo disimulado bajo formas socialmente aceptadas que forman parte del proceso de desarrollo curricular.

Finalmente, Gimeno Sacristán, sintetiza algunas de las implicaciones éticas e ideológicas que surgen a partir de la aplicación del modelo por objetivos:

- a. Adaptación: Se resaltan más las posibilidades adaptativas que las creadoras (modelo de hombre implícito).
- b. Pasividad: Propicia la homogeneidad y el sometimiento en vez de promover la individualidad y las capacidades diferenciadoras.

- c. Aprender es asimilar: Descuida el valor más profundo del aprendizaje (aunque intenta presentarse como una pedagogía superadora del planteo tradicional).
- d. Descuida aspectos importantes del aprendizaje, aún cuando pretende ser un enfoque psicológico centrado en éste. Stenhouse puntualiza, en este sentido que el modelo sobreestima nuestra capacidad de comprender el problema educativo y reemplazando las hipótesis, se cae en la simplificación de creer que es posible predecir los resultados.
- e. Contenidos: Se imparten al margen de la experiencia personal y social.
- f. Adaptación desigual a los diferentes campos del saber: Es más útil para las disciplinas científicas, de acuerdo a las demandas de una sociedad tecnificada. Respecto a este punto, señala Eisner que muchas conductas son impredecibles, especialmente en las disciplinas artísticas.
- g. Adaptación Social: La sociedad es algo dado, lo que implica su aceptación en el estado actual.
- h. Enfatiza las jerarquías y la centralización del sistema escolar.
- i. Modelo empresarial: Utilitarismo, asimilación, adquisición de destrezas, eficientísimo llevan a enfocar problemas educativos desde una visión empresarial.

VIII. MODELO EDUCATIVO

Define las directrices concretas para el ejercicio de las funciones universitarias.

Consiste en una recopilación o síntesis de distintas Teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso enseñanza – aprendizaje.

Es una representación organizada coherentemente, arreglada en un esquema teórico que funciona como arquetipo y ejemplos. El modelo brinda la unidad e identidad de todo el sistema, y se constituye en una guía para los planeadores, directivos, maestros y alumnos.

El Modelo Educativo es el conjunto de lineamientos generales orientadores del accionar universitario y se expresa en las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación.

Un Modelo Educativo Universitario es una representación de la realidad, en este caso de los principales sistemas y subsistemas que intervienen en el proceso de formación de profesionales en las universidades. La necesidad de definir un Modelo Educativo en la universidad es tal, que constituye un indicador importante para determinar la calidad educativa.

El Modelo Educativo de una universidad en particular, es el conjunto de rasgos propios que la diferencian de otras universidades, la relación con las metas que se derivan de su misión y estatus universitarios.

Existe una variedad de criterios para determinar los principales componentes, características y elementos para conformar el Modelo Educativo de la universidad.

El Modelo Educativo, tiene un **referente macro estructural** al cual responde la universidad que viene a ser el contexto internacional y nacional. La universidad teóricamente responde a una sociedad y en muchos de los casos lidera su desarrollo, por tanto, las demandas, necesidades y expectativas deben ser atendidas por ésta a través de sus funciones básicas de: docencia, investigación y extensión.

También forma parte de este primer rubro del modelo, la definición institucional, expresada en la misión, la visión, los principios y fines que persiguen la universidad.

Ya en el terreno propiamente educativo, el modelo comprende los **principales fundamentos pedagógicos** del proceso de formación de las personas y los profesionales universitarios. Se asume un **Modelo Pedagógico** coherente con la misión institucional, se concreta el **Modelo Curricular**.

A. MODELOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS

Las universidades, de diversas formas hacen suyo un modelo educativo para el cumplimiento de su misión institucional. La mayoría de universidades en el mundo, especialmente en Latinoamérica han priorizado la docencia como una de sus funciones, por supuesto, sin dejar de lado la investigación y la extensión universitaria.

Un Modelo Educativo Universitario es una representación de la realidad, en este caso de los principales sistemas y subsistemas que intervienen en el proceso de formación de profesionales en las universidades. La necesidad de definir un modelo educativo en la universidad es tal, que constituyen un indicador importante para determinar la calidad educativa.

Sin un Modelo Educativo definido, la universidad no marcha en la dirección deseada, los esfuerzos de los miembros de la comunidad universitaria no confluyen al logro de la misión institucional. El Modelo Educativo de una universidad en particular, es el conjunto de rasgos propios que la diferencian de otras universidades, en relación con las metas que se derivan de su misión y estatutos universitarios.

Las universidades que cuentan con un Modelo Educativo definido, puesto en blanco y negro al alcance de la comunidad universitaria y de la sociedad, utilizan variedad de criterios para determinar los principales componentes, características, elementos de su Modelo Educativo. La pregunta es **¿cuáles son los componentes esenciales de un Modelo Educativo Universitario?**

IX. EL CURRICULUM INTEGRAL

Habiendo examinado cómo las profesiones se han instalado en las universidades, y cómo se ha generado en los tiempos más recientes el conjunto nuevo de las carreras cortas, y cómo finalmente para que sirvan de norte a los currículos de las diferentes profesiones es indispensable fijar los perfiles de cada carrera, podemos abordar el problema curricular mismo.

Aquí lo primero es determinar su estructura. Esto, que es lo primero, parece no haber inquietado a otros analistas del currículo, porque se ha venido suponiendo que esa estructura era evidente y no había nada especial que decir: el currículo debía ser formado por asignaturas correspondientes a diversas ciencias, las que el profesional necesitaba. El currículo era para dar conocimientos a los alumnos. Eso era algo implícito y admitido, y el único problema que restaba era cómo elaborar un currículo. Que, sin embargo, no es así se verá en lo que sigue. Y se comprobará que sí es problema primero, antes de iniciar la elaboración de un currículo, precisar la estructura que debe poseer.

1. EL CURRÍCULO TRADICIONAL Y SUS MANERAS DE REALIZARSE

A) *El sentido cognoscitivo*

Tradicionalmente los currículos han sido cognoscitivos, y su estructura era simple: un listado de las diversas disciplinas científicas indispensables para adquirir los conocimientos atañederos a una profesión. Así eran –y son– la inmensa mayoría los currículos en el nivel de la Educación Superior. Pero así también eran –y son– los currículos para los niveles previos (Primaria y Secundaria, o Educación Básica). Con tal persistencia en reducirlo todo a conocimientos en los largos años en los cuales cumplen sus funciones, las instituciones educativas formales han instilado subliminalmente en los alumnos la idea de que ‘educar’ = dar conocimientos. Y efectivamente la práctica de la enseñanza ha sido ésa, y ésa ha sido –hasta hoy mismo– la manera como los docentes conciben su ‘misión’. Pero ello no es educar.

Resulta, más bien, un alejamiento radical de lo que es educación. ¡Y después nos extrañamos del fracaso del proceso ‘educativo’!

Por lo menos en los niveles previos a la Educación Superior, brotó un hálito de renovación con la llamada Escuela Nueva. Su énfasis en las experiencias en lugar

de la exposición puramente conceptual, o peor aún, meramente verbal de los profesores trajo un enfoque distinto al trabajo de la Primaria y de la Secundaria. Pero si miramos críticamente su aporte, veremos que en lo sustancial nada cambió. Claro que media una distancia enorme entre proporcionar a los alumnos información abstracta, o sólo verbal, o lograda incluso por condicionamiento (como lo quiere el conductismo); y, por otro lado, guiarlos a través de hechos reales y experienciales.

Más, lamentablemente, la meta siguieron siendo siempre los conocimientos. Había ahora novedad en las escuelas en la manera de arribar a esos conocimientos, partiendo de hechos, y aún de hechos no aislados, sino incursos en centros de interés, con gran resonancia vital para los educandos. Pero eso representaba una alteración en el modo de enseñar, no en el qué de la enseñanza.

Los conocimientos eran siempre aquello a lo que se aspiraba llegar. Los programas, especialmente de la Primaria, eran muy claros. Sus páginas se hallaban divididas en dos columnas: la de la izquierda contenía las experiencias recomendadas y la derecha los conocimientos por adquirir a base de dichas experiencias. La primera columna se titulaba 'Actividades', y la segunda 'Conocimientos'.

En la Secundaria no se hizo esta explícita separación –y fue una lástima, porque so pretexto de esa ausencia muchos docentes siguieron despachándose a su gusto, en forma solamente academista. En la Educación Superior fue paulatinamente reconociéndose la necesidad de dar base experiencial a los conocimientos impartidos y reconociéndose la obligación de considerar horas prácticas al lado de las horas teóricas en las asignaturas.

Pero, reiteramos, estos esfuerzos tendientes a brindar mejor enseñanza y más fácil aprendizaje (lo que se logra, en efecto, si se parte de las experiencias) no modificaron el sentido cognoscitivo de los currículos, antes bien se pusieron a su servicio. La denominada Escuela Antigua y la Escuela Nueva no incidieron en el currículo ni lo cambiaron. Eran, en verdad, formas de enseñanza-aprendizaje y como tales hay que ubicarlas en el cuarto nivel de la Tecnología Educativa.

El primer nivel, el currículo, continuó teniendo como meta la transmisión de conocimientos. De allí que las diversas obras que se refieren a la educación, al currículo y a las instituciones educativas, desde la primaria hasta la Universidad, persistentemente los tipifican como dedicados al conocimiento. Las universidades, sobre todo, son presentadas como los 'centros del saber'. Aún los libros recientes hablan del propósito de dar conocimientos a los niños y jóvenes. Sería inmensa la lista de citas de los múltiples textos que exaltan este papel cognoscitivo. Nos será suficiente mencionar a Coombs: "Debemos ... constatar esta paradoja: bien que la crisis de la cual hablamos ha nacido en el corazón de una verdadera 'explosión' del saber, la enseñanza, primera creadora y proveedora de conocimientos, no ha sabido, en su conjunto, jugar en relación a sí misma el rol que ha jugado en la sociedad". Sólo pocos autores han dado pasos resueltos más allá. Por ejemplo, Whitehead en los *Fines de la Educación*; Phenix en su libro *Educación y sociedad* (el título de la traducción castellana es engañoso; el título en inglés es '*Education and the Common Good*'). Y con extraordinario énfasis Edgard Faure y la Comisión de la Educación de la UNESCO en la obra *Aprender a ser*.

B) ¿Se arriba siempre a los conocimientos?

Ésta es ahora la cuestión. Aunque los currículos en los varios niveles del sistema educativo siguieron siendo consistentemente cognoscitivos, el propósito de alcanzar

los conocimientos no se cumplió –y no se cumple– en todos los casos. La razón es que la mentalidad de la Escuela Antigua siguió campeando en gran parte del profesorado, aun en las escuelas primarias y secundarias que teóricamente recibieron el gran impacto de la Escuela Nueva. Para aquilatar esta situación es preciso que explicitemos algunas consideraciones de carácter epistemológico.

Ha dicho Husserl que los pensamientos o conceptos, para tornarse en conocimientos, requieren de una ‘impleción intuitiva’, o sea, necesitan ser ‘llenados’, por decirlo así, con otro acto (distinto del pensamiento) que presente el objeto o el hecho mismo: ese acto es la intuición³. Esta palabra se usa aquí en su sentido técnico y originario, y se halla lejos del sentido vulgar, que lo ha hecho sinónimo de ‘adivinación’. Intuición es, por ejemplo, ver una manzana, palpar una superficie rugosa, experimentar un olor (intuición sensorial); o bien darse cuenta del sentimiento que uno vive, o del estado de atención en que uno se encuentra, o de la decisión que uno toma (intuición interna); o, por último, tener la clara intelección de que un triángulo posee tres ángulos internos y de que forzosamente suman dos ángulos rectos, o de que dos unidades añadidas a dos unidades dan apodícticamente cuatro (intuición eidética).

Por consiguiente, ha de diferenciarse cuidadosamente entre: i) los pensamientos, los cuales se refieren *per se* a objetos no directamente presentados por ninguna intuición (nada me impide pensar sobre una palmera o sobre los hielos del Polo Sur, aunque no los esté viendo, ni palpando, ni oliendo, ni sintiendo de alguna otra manera sensorial); ii) los conocimientos, los cuales requieren, a más de los pensamientos correspondientes brindados en la ciencia, objetos directamente aprehendidos por alguna intuición; y iii) las intuiciones, que son actos, sensoriales o no, que nos presentan los objetos mismos directamente (sean objetos físicos, síquicos, o abstractos, inclusive ideales).

Cuando no hay impleción intuitiva, estamos en el mundo exclusivamente conceptual (meros pensamientos), con la mente referida a objetos que ella no ha captado directamente, y por consiguiente nos encontramos fuera del auténtico conocimiento.

Por ejemplo, el simple pensamiento: ‘El calor dilata los cuerpos’ no es todavía conocimiento del mundo físico⁴. Para serlo es forzoso haber percibido, en este caso con nuestros sentidos (tal la intuición sensorial), que uno o más objetos, sometidos a la acción del calor, aumentan su volumen.

De allí que un curso de Física reducido a meras aseveraciones no proporciona conocimiento ninguno. Debe ser completado con observaciones sensoriales en un laboratorio o en la realidad misma, que son los

únicos proveedores de implección intuitiva para los pensamientos referentes a la naturaleza física. Éste es el fundamento de que las clases teóricas sean integradas con clases prácticas, y aún, al revés, de que la práctica (contacto directo con los objetos o con los hechos) preceda a la formulación de los pensamientos, con lo cual simultáneamente alcanzamos el conocimiento.

Esto es lo que la Escuela Nueva quería, esto es lo que los grandes pensadores siempre se plantearon desde los hilozoistas de Mileto hasta hoy, y lo que los científicos siempre practicaron, y lo que Husserl ha revivido y enfatizado en nuestro siglo. Desgraciadamente esto es lo que los docentes han olvidado con frecuencia que aterra.

C) La concepción conductista del aprendizaje

En el presente siglo ha surgido una nueva forma de avizorar el aprendizaje, que paradójicamente no ha configurado ningún avance sobre los estadios descritos, sino más bien un increíble retroceso a un estadio que resulta aún más burdo y anterior al que hemos denominado verbalista y memorístico. Se trata de la visión conductista del aprendizaje.

Para el conductismo, desde Watson hasta Skinner, quien representa a la vez el punto de vista más extremo (y el lógico desenvolvimiento de las premisas conductistas, derivadas del científico), la única fuente de todo conocimiento es la experiencia sensorial, la cual nos presenta las realidades témporo-espaciales. Por lo tanto, el estudio científico de la sicología del ser humano tiene que descansar en las intuiciones sensoriales.

Pero éstas jamás perciben la conciencia (y menos el subconsciente) ni sus múltiples actos: pensar, entender, atemorizarse, alegrarse, amar, odiar, desear, imaginar, presentir, etc. Ni la vista, ni el oído, ni el tacto, ni el gusto, ni el olfato, ni los demás órganos sensoriales han podido ni podrán jamás captar un pensamiento, una emoción, un sentimiento. Ergo: ¿cómo podemos saber que existen? ¿Por intuición interna, esto es, por introspección? No, porque semejante ‘intuición’ no es sensorial, y por tanto –según los conductistas– carece de valor y, más aún, ni siquiera existe Y tampoco existen nuestros fenómenos síquicos. Todo lo reputado como siquismo resulta así una ficción. La conciencia y todos sus actos en el ser humano quedan borrados de un plumazo.

Hemos venido ingenuamente creyendo que pensamos, imaginamos, amamos, deseamos. Pero no es así. Lo que no puede ser aprehendido por los órganos sensoriales no existe. Sólo podemos aceptar lo que se capta a través de alguna intuición sensorial. Sólo podemos aceptar –tal su lema– lo observable (sensorialmente) y medible. De esta manera la Sicología resulta equiparada a la Física, y los objetos de la

Sicología resultan témporo-espaciales (es decir, físicos): esos objetos dignos de estudio son, por tanto – para los conductistas– nuestras conductas (observables sensorialmente y medibles).

A este respecto, Watson ha escrito: “El conductismo proclama que la ‘conciencia’ no es un concepto ni definible ni utilizable; es simplemente otra palabra para designar el ‘alma’, de tiempos más antiguos. Y añade: “El conductista ha eliminado de su vocabulario científico todos los términos subjetivos, tales como sensación, percepción, imagen, deseo, propósito y aún pensamiento y emoción, tal como fueron hasta aquí subjetivamente definidos.

Por su parte Skinner ha dicho: “Por el mismo hecho de su naturaleza, la conducta... pone en evidencia lo ficticio de los procesos mentales o cognitivos a los que se atribuye la iniciación de la acción. Y en otro lugar ha manifestado: «Estoy interesado en una ciencia de la conducta... que tenga que ver con hechos observables, no con aparatos ficticios o metafóricos, como los freudianos... tampoco implica ninguna diferencia para mí que las cosas sean conscientes o inconscientes: la causalidad en la conducta no depende de que haya ‘un darse cuenta’.

En los hombres y mujeres las únicas cosas observables y medibles son su cuerpo y sus conductas: los actos corporales que realizan, desde lo más pequeño como el latir del corazón, las secreciones hormonales y de otras sustancias, los cambios en los órganos y la respiración, hasta lo molar, movimientos de la cabeza, de los brazos, de los pies y los actos de caminar, correr, agredir, reñir, etc., incluyendo las voces que usamos. Aunque éstos últimos (incluyendo las palabras del idioma que hablamos) son también en última instancia movimientos (de los pulmones, de las cuerdas vocales, de la lengua y de los dientes), es costumbre entre los conductistas, desde Watson, decir que hay dos grandes clases de conductas: las verbales y las motrices, aunque en el fondo son lo mismo.

A la luz de semejante concepción, el ser humano es un amasijo de carne, huesos, nervios y sustancia orgánica, hueco por dentro –en el sentido de que carece de conciencia y fenómenos síquicos–, que realiza conductas verbales y motrices. Tales conductas pueden fijarse y volverse repetitivas bien por el condicionamiento clásico o respondiente (sustitución de estímulos), bien por el condicionamiento operante (mediante refuerzos). En todo esto el ser humano se comporta ni más ni menos que como gran número de seres de la escala zoológica.

El primer tipo de condicionamiento –el respondiente– requiere que un estímulo (en el pleno sentido de esta palabra), el cual provoca determinada reacción del cuerpo (un reflejo natural, o bien una conducta compleja: ambas conductas respondientes), se asocie por continuidad temporal a lo que en sí no es un estímulo, sino un hecho neutro y previo.

Esta continuidad repetida produce el resultado sorprendente de que el hecho neutro se reviste de las propiedades del estímulo y concluye despertando la misma reacción que éste (clásicos experimentos de Pavlov –respecto a los reflejos– y de Watson –con las conductas complejas). Tiene lugar, por tanto, la sustitución del verdadero estímulo por un hecho que inicialmente no es un estímulo, pero que ahora actúa como si lo fuera.

El segundo tipo de condicionamiento –el operante– parte de la convicción, derivada por Skinner de los experimentos de Thorndike, de que el cuerpo (el humano o el animal) no sólo emite conductas que responden a estímulos, sino que es capaz de emitir conductas espontáneamente, sin que exista estímulo ninguno (conductas operantes).

En este último caso, no hay por tanto la posibilidad de parear un (precedente) hecho neutro con tales inexistentes (o desconocidos) estímulos: el condicionamiento respondiente es imposible aquí. Sin embargo, cualquiera de esas conductas operantes puede ser condicionada por refuerzos.

El resultado es que dicha conducta tiende a repetirse y puede adquirir una alta frecuencia de reproducción. Común a ambos condicionamientos es que las conductas fijadas tienden con el tiempo a extinguirse. En el condicionamiento respondiente el hecho neutro que ha tomado las propiedades del verdadero estímulo, tras cierto lapso, ya no suscita la respuesta condicionada (el reflejo o la conducta compleja), y con el fin de que continúe haciéndolo, debe intermitentemente proveerse el estímulo verdadero. En el condicionamiento operante, la conducta que adquirió alta tasa de frecuencia va perdiéndola, y para que la renueve es preciso que el refuerzo sea de nuevo presentado.

D) Las falacias de los docentes conductistas

Los docentes conductistas, seducidos por los sencillos y terminantes experimentos del conductismo, han adoptado este enfoque –al menos teóricamente– para el salón de clase, pero a lo que parece no han comprendido la esencia del conductismo, e incurren así en una serie de falacias en su interpretación: i) Aparentemente ignoran que toda la vida síquica ha sido negada –o, en los conductistas más moderados, y también más inconsistentes, ha quedado puesta de lado (o entre paréntesis, es decir, es una caja negra).

Las conductas motrices y las conductas verbales (meras secuencias de sonidos) son grabadas en una persona, porque el poder despertante o, en su caso, negador (de la conducta) que un estímulo verdadero posee se transfiere a un hecho neutro; o por determinados refuerzos que fijan las conductas espontáneas (o al parecer, espontáneas; o ‘espontáneas’, por prescindencia deliberada de toda causa). Pero en el sujeto condicionado no hay comprensión de nada de esto.

Se trata de una consolidación de ciertas conductas, enteramente ciega. Sin embargo, los docentes conductistas algunas veces siguen hablando de “conocimientos, habilidades y actitudes... que se espera que el estudiante adquiera y muestre como resultado final de la instrucción.

En otro libro se nos dice: “Se trata ahora de lograr que los alumnos a través de la adquisición de destrezas, habilidades, conocimientos, valores, creencias y actitudes modifiquen su comportamiento. Ahora bien, los conocimientos, las creencias, las actitudes y una parte de las habilidades y destrezas son síquicas y están fuera de la órbita del conductismo. Los valores son no sensoriales y también rechazados por el conductismo.

Así, para considerar sólo un ejemplo, si un alumno aprende a vocalizar: ‘Los mamíferos son vivíparos’, esto no es conocimiento ninguno –según la doctrina conductista–, sino una secuencia de sonidos que el alumno repite porque ha sido condicionado para ello.

Se generan de este modo una serie de flagrantes incoherencias y contradicciones. En una página leemos que son ejemplos de metas: entender (la teoría de la Evaluación), conocer (los principios de la Administración), apreciar (la cultura helénica); y en otra de la misma obra se proclama que los verbos ‘entender’, ‘conocer’ y ‘apreciar’ son inaceptables por denotar algo subjetivo y no conductas observables.

En otro libro, que defiende el enfoque conductista a cada paso, de pronto encontramos que se habla de la motivación que siente el estudiante, que es algo interno y no aceptado por el conductismo; o se hace referencia a la necesidad de amar y de pertenecer, y de ser estimado; o se enfatiza el potencial mental y emocional del estudiante; o se subraya la importancia de la comprensión, acto síquico sin cabida en el conductismo.

En una página se nos indica que el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, destrezas y valores, pero páginas atrás se ha declarado enteramente falsa la proposición que reza: “El aprendizaje es definido como el proceso por medio del cual el educando adquiere una serie de conocimientos, destrezas y valores”.

Bloom incurre en la misma esencial incongruencia. Él es fundamentalmente conductista. Por eso escribe: “Los maestros emplean a menudo palabras como ‘entendimiento’, ‘apreciación’, ‘motivación’ y ‘comprensión’ al describir lo que hacen sus alumnos o establecer objetivos educacionales. Tales términos, al igual que ‘inteligencia’, son nominales o descriptivos antes que explicatorios...

Tome la palabra ‘entendimiento’. Nadie jamás ha visto el ‘entendimiento’; esta palabra es un constructo inventado para describir ciertos patrones de conducta observable. Todos los vocablos que designan actos síquicos, para el conductismo, en verdad, son huecos y designan fenómenos inexistentes. Dichos

supuestos fenómenos son solamente constructos, esto es, ficciones. Lo real son las conductas observables.

De allí que para los docentes conductistas hayan verbos que no se deben usar porque indican actos que no se pueden observar sensorialmente (conocer, comprender, pensar, entender, apreciar, etc.) y verbos ‘buenos’ que apuntan hacia conductas observables (por ejemplo: decir, parear fechas con eventos, listar, dar los nombres de las cosas, marcar con un aspa, etc.).

Sin embargo, el mismo Bloom y sus seguidores al efectuar su taxonomía de objetivos incluyen tres grandes categorías: objetivos cognitivos, objetivos afectivos y objetivos motrices, donde las dos primeras categorías sobran dentro de su concepción conductista. ¿Qué son los objetivos cognitivos y los afectivos? ¿Los constructos, es decir, las ficciones? ¿Por qué deberíamos plantearnos las ficciones como objetivos? ¿O son ciertas conductas observables? ¿Por qué entonces denominarlas con términos que están –para ellos– proscritos, como ‘conocimientos’ y ‘afecciones’?

Esto tiende a confundir, o a engañar, a los maestros que trabajan sencillamente en las aulas, y que son de este modo inducidos a pensar que el conductismo no niega la vida síquica. iii) En esta misma línea, encontramos una falacia que cabe calificar de extrema y monstruosa. No ya adoptar el conductismo con su negación de la vida síquica y caer en contradicciones por seguir usando a veces palabras que se refieren a los fenómenos síquicos, sino resueltamente denominar a todos los actos síquicos con el vocablo de ‘conductas’ o ‘comportamientos’.

Así leemos en Martins de Sousa Campos: “Aquí ‘comportamiento’ o es solamente tomado en el sentido de reacciones explícitas o de acción directa sobre el ambiente físico, como manipular, moverse de un lugar, juntar cosas, separarlas, construir; sino, también, en el de las reacciones simbólicas que tanto interesan a la comprensión de la vida social, observadas en gestos, en el habla, en el lenguaje gráfico; como el de comportamientos implícitos, que las reacciones simbólicas permiten, como percibir, comprender, imaginar y pensar de modo coherente”.

Aparentemente, con el criterio precedente, las cosas se resuelven llamando ‘comportamientos’ o ‘conductas’ a todo: a las ‘reacciones explícitas’ (propriamente conductas), a las ‘reacciones simbólicas’ (que implican, en realidad, comprensión e interpretación, actos internos) y a los ‘comportamientos implícitos’ (la vida interior).

Con esto desaparecen en la superficie las contradicciones. Pero se traiciona el sentido profundo del conductismo, y los maestros quedan engañados porque creen propio del conductismo mantener la vida

síquica y referirse a ella como parte de la ‘conducta’ o ‘comportamiento’: el pensar, el imaginar, el considerar, el valorar, el sentir y demás actos subjetivos son ‘conductas’. Evidentemente, esto no es cierto.

Desde Pavlov y Watson hasta Skinner ‘conductas’ o ‘comportamientos’ son única y exclusivamente las ‘reacciones explícitas’ (las conductas verbales y motrices, que decía Watson), y aún el término ‘reacciones’ no sería aceptado por Skinner, pues posee resonancias Psíquicas.

iii) Otra falacia es lo que los docentes conductistas constantemente repiten: ‘aprender significa cambios de conducta’. El enfoque conductista lo que pone de relieve no son los ‘cambios de conducta’, sino todo lo contrario, la fijación y la repetición de conductas existentes. Cuando un organismo (humano o animal) saliva ya no ante la carne (estímulo verdadero), sino ante una luz que se enciende (hecho inicialmente neutro), esto no representa una conducta nueva, sino es la vieja y misma conducta precedente (salivación, que es un reflejo), ahora suscitada por el hecho inicialmente neutro (semejante proceso de transferencia de la conducta refleja, que responde no ya al estímulo verdadero sino al hecho neutro, fue descubierto en los experimentos pavlovianos).

O cuando un bebé reacciona con miedo ya no ante un ruido fragoroso (estímulo verdadero), sino ante un osito de peluche (objeto inicialmente neutro), esto tampoco representa una conducta nueva, sino es la vieja y misma conducta compleja precedente (tensión visible del bebé, llanto y gritos) ahora suscitada por el objeto inicialmente neutro, que es el osito (semejante proceso de transferencia de una conducta compleja, que responde no ya al estímulo verdadero sino al objeto neutro, es un experimento watsoniano).

O cuando en los experimentos skinnerianos el ser despliega, por sí mismo, una conducta (operante), por ejemplo, dar un pequeño salto y esta conducta deviene consistentemente reforzada, lo que ocurre después (repetidos saltos) tampoco es una conducta nueva, sino la conducta emitida, que ha sido fijada y que, debido a los refuerzos, adquiere una alta tasa de frecuencia.

Siguiendo estrictamente al conductismo, por consiguiente, no generamos nuevas conductas ni cambio de ellas, sino producimos en el organismo la repetitividad de ciertas conductas preexistentes que han sido condicionadas. El conductismo no hace de los seres condicionados unos creadores de conductas, sino más bien los convierte en pasivos repetidores de las conductas sometidas al proceso de condicionamiento.

iv) Otra falacia muy cómoda de los docentes conductistas es olvidarse de la extinción de las conductas que han sido condicionadas. El niño que dijo una vez: ‘Los hombres son racionales’ y fue reforzado con un caramelo, y adquirió la repetitividad de dicha secuencia de sonidos, necesariamente va a perderla al cabo de cierto tiempo. Para que no se pierda hay que reforzarla de tanto en tanto otra vez con

un caramelo. ¿Quién ha visto a adultos que sigan recibiendo caramelos, u otros refuerzos, para que no dejen de decir: 'Los hombres son racionales'?

v) También es falacia saltar por encima de otro hecho sustancial descubierto por el conductismo. Las conductas a ser condicionadas han de ser conductas emitidas por los sujetos que van a ser condicionados. No son conductas proporcionadas por el condicionador. En el condicionamiento clásico ellas son los reflejos naturales que naturalmente responden por fuerza a ciertos estímulos (Pavlov); o bien son determinadas conductas complejas (como el miedo del bebé), que también son respuestas a estímulos específicos, como una caída brusca (Watson).

En el condicionamiento operante, son conductas que el sujeto emite espontáneamente o por causa no conocida. Si deseamos condicionar mediante refuerzos una cierta conducta en particular, tenemos que aguardar que el sujeto la produzca. A un perro o a una rata no podemos decirle: 'Quiero que levantes la pata izquierda' o 'mueve la cabeza hacia tu derecha'. A lo más, podemos impulsarlos de alguna manera indirecta a que ejecuten esos movimientos.

Pues bien, al condicionar a los niños o a los seres humanos en general, ocurre exactamente lo mismo. Tenemos que esperar que emitan la conducta que deseamos condicionar. En una clase de Matemática, por ejemplo, tendríamos que hallarnos pacientemente a la escucha de que alguien diga, por azar, ' $6 \times 8 = 48$ ', o 'la función gradiente de $6x^2$ es $12x$ ', para reforzar inmediatamente tales conductas verbales. Podemos imaginarnos cuántos años necesitaríamos para desarrollar de esta manera el curso más elemental.

Pero los docentes conductistas tienen el recurso de decirle a los alumnos ' $6 \times 8 = 48$ ', o 'la función gradiente de $6x^2$ es $12x$ ', y los alumnos, entendiendo dichas expresiones verbales, o no entendiéndolas, pueden repetirlas. Sólo que ese recurso –decirles a los alumnos lo que se quiere que digan– no es auténticamente conductista. En efecto, se está acudiendo allí a la comprensión del lenguaje por los estudiantes; mas la comprensión es enteramente ajena a los fenómenos que el conductismo admite y describe. O bien, se espera que por mera imitación el alumno repita lo que se le ha indicado.

En cualquier caso, de esta manera pueden hablar los docentes conductistas de una conducta 'nueva', que en realidad la están proporcionando ellos como condicionadores. Y en tal virtud resultan quebrando el esquema rigurosamente conductista (el condicionador debe esperar la conducta, no suministrarla, y menos aprovechar la comprensión del alumno, en la que dicen no creer): por eso reafirmamos que los docentes conductistas ignoran lo que el conductismo es. Y queda además claro que por el conductismo no se llegará jamás a lograr seres creadores, sino meramente pasivos y repetitivos.

Vi) Una falacia adicional se refiere especialmente a lo último que acabamos de mencionar: olvidarse de que la comprensión no juega ningún papel en el enfoque conductista, simplemente porque éste sostiene su no existencia: la comprensión es una ficción. Los docentes conductistas continuamente ponen ejemplos de proposiciones verdaderas para ufanarse de que los alumnos las repiten. Por ejemplo, en un texto leemos: "Si se quiere que un alumno adquiera una respuesta del tipo 25, debemos presentar los estímulos 'cinco por cinco' '(5x5)', casi al mismo tiempo, muy cerca uno del otro, o en rápida sucesión, a la respuesta: 25, especialmente durante las primeras etapas del aprendizaje.

De tal manera que al oír el estímulo '¿cinco por cinco?', emitirá la nueva respuesta: 25. O usando otro procedimiento, enseñarle el modo de ejecutar la operación, o las razones por las cuales 5×5 es 25"²². Dejando de lado algunas inexactitudes (como aquélla de que la respuesta es 'nueva'; o que no se ha esperado que la respuesta ocurra espontáneamente, sino que ha sido previamente sugerida al alumno), vamos a lo sustancial. El procedimiento para condicionar a un estudiante es exactamente el mismo, si en lugar de enseñarle a repetir que ' $5 \times 5 = 25$ ', quisiéramos que repitiera ' $5 \times 5 = 27$ '.

El alumno lo vocalizará, y habrá de recibir entonces el refuerzo conveniente. De este modo se fijará en su organismo una conducta verbal errónea. Pero es que lo verdadero y lo falso y su comprensión carecen de sentido en el enfoque conductista. Y es enteramente absurdo dentro del conductismo aquello de 'enseñarle al alumno las razones por las cuales 5×5 es 25'. Semejante enseñanza ya no sería conductista, porque estaría apelando:

i) A las razones que sustentan la multiplicación, y ii) a la comprensión del estudiante, cosas ambas muy alejadas de la ciega fijación de conductas verbales que el conductismo describe.

En este punto conviene recordar las aleccionadoras y lúcidas palabras de Peters: "Lo que sucede en el condicionamiento, si se lo interpreta en un sentido estricto, es que muestra cómo cierto tipos de cosas pueden ser aprendidos, tanto si son reacciones, como en el condicionamiento clásico, como si son actos no inteligentes, como en el condicionamiento operante, sin que el sujeto capte que son de algún modo 'apropiados' o 'relevantes', puesto que se construye artificialmente situaciones en las que se elimina la posibilidad de que se utilice la inteligencia, la posibilidad de que algo pueda ser considerado como un medio para un fin determinado.

vii) Otra falacia, y realmente excesiva, es el énfasis extraordinario que los docentes conductistas ponen en los objetivos. A tal extremo que vienen propiciando un desenfreno de los mismos, que puede tildarse de 'objetivitis'. Y a tal extremo que ya hay personas que estiman que el hablar de objetivos en la educación es privativo del conductismo. Aquí existen varias cuestiones por señalar: Iº La educación ha sido y es siempre

teleológica. Constantemente se ha guiado por propósitos que los docentes ponen ante sí y ante los alumnos.

No es el conductismo quien haya descubierto semejante orientación. Al revés, son los docentes conductistas quienes se han plegado en este punto a la naturaleza de la educación y ahora fungen como sus gonfalones. 2º Lo que los docentes conductistas han hecho es rebajar las miras de los maestros, induciéndoles a abandonar los fines de la educación y centrándolos en una miríada de objetivos ramplones, so pretexto de que los objetivos deben formularse en términos de conductas observables y medibles. Se ha producido de este modo una trivialización de la teleología de la educación. 3º Pero hay algo más grave aún. En el riguroso enfoque conductista no hay objetivos que deban presentarse a los sujetos que van a ser condicionados.

Los gatos y las palomas y las ratas no saben ni se percatan ni se les dice cuáles son los objetivos que tiene el proceso de condicionamiento que van a sufrir. Lo mismo vale exactamente para los seres humanos. Al contrario, cuanto menos se den cuenta de los objetivos del condicionamiento, éste resulta más perfecto. El hablar de que los objetivos deben ser claros para los alumnos constituye una perversión completa del procedimiento conductista, y es una manera de engañar a los docentes de las aulas, haciéndoles consentir en que el conductismo es una forma humanista de enseñanza.

En verdad, si en el proceso conductista han de haber objetivos precisos, tal cosa se refiere exclusivamente en lo que concierne al docente condicionador. Los alumnos no necesitan ‘saber’ cuáles son los objetivos del condicionador, comenzando porque tal ‘saber’, en cuanto acto interno, no existe para el conductismo. En consecuencia, todo el proceso conductista, en cuanto nace del maestro condicionador, se convierte en una manipulación.

El docente conductista es quien va a manipular a los estudiantes y a fijar en ellos una conducta motriz o una conducta verbal. El conductismo se presta de modo admirable para unos procesos de manipulación instrumentados por el docente, más extensos y peligrosos de lo que cabe imaginar. Naturalmente, desde el punto de vista ético, surge una interrogante colmada de grave peso: ¿Quién ha dado poder al docente conductista para manipular a su antojo a sus alumnos? ¿O hay un poder más alto todavía, el del hacedor del currículo, el cual impone los objetivos? ¿O existe un poder más elevado todavía, el del Hermano Mayor, de Orwell?

viii) Otra falacia de los docentes conductistas es presentar el proceso de condicionamiento como ejemplo de aprendizaje activo. Leemos así: “Con el surgimiento de la Sicología como ciencia que estudia el comportamiento humano, nace un nuevo concepto del sujeto que aprende. Ya no es un ser inactivo, una

mera tabula rasa, en la cual se puede grabar a voluntad, o un ser con una variedad de ‘facultades mentales’ que hay que desarrollar.

Es fundamentalmente un organismo activo, interactuando con el medio ambiente del cual extrae experiencias significativas”. No puede haber descripción más opuesta a lo que es el conductismo como sicología del comportamiento. Precisamente el ser humano (y todo otro ser animado) mediante el condicionamiento es obligado a repetir ciertas conductas, es reducido a ente pasivo, en cuyo organismo se graban conductas verbales o motrices a decisión del condicionador.

Aún en Skinner, quien dota al ser con la capacidad de emitir múltiples conductas espontáneas, éstas se producen por azar y el manipulador (o la máquina, que provee ciertos refuerzos) fija las que resulten reforzadas. No pueden, por consiguiente, tomarse en serio las siguientes líneas que aparecen en otra obra: “Coherente con su concepción de que, para ser aprendida, una respuesta debe ser emitida y no provocada, Skinner ha insistido en que el sujeto de aprendizaje tiene que ser responsable de sus propias respuestas, lo que en la práctica significa que tiene que formular por escrito una respuesta completa, en vez de elegirla, como en un menú, de un catálogo de respuestas elaboradas por otros.

Luego de hecho esto, la máquina de enseñar o el libro programado le mostrarán la respuesta correcta para que la compare con la que él emitió; si las respuestas resultan semejantes, el sujeto habrá sido reforzado simbólicamente”. Debemos dejar de lado estas ideas de ‘responsabilidad’, y ‘comprensión de lo escrito’ que se deslizan subrepticiamente en los docentes conductistas. También dejemos de lado lo de ‘simbólicamente’, pues un símbolo hace referencia a algo no presente o a algo decididamente no visible, y por lo mismo es extraño al conductismo.

Prescindamos asimismo de cierta inexactitud al describir lo que la máquina o el libro programado hace. Lo real es que se refuerza una conducta emitida al azar por el sujeto, sin que se halle de por medio reflexión o comprensión alguna. Que esto sea aprendizaje ‘activo’ resulta, por decir lo menos, sólo un deseo que no corresponde a la realidad de las cosas según la concibe el conductismo.

ix) Todo lo dicho se conecta con otra falacia más profunda, esta vez propia del conductismo mismo. Si al menos una persona, el Hermano Mayor (o Frazier, el gran manipulador de *Walden Two*, la novela-documento de Skinner) tiene sus objetivos claros y somete a condicionamiento a todos los demás seres, esto rompería el esquema sustancial del condicionamiento, en cuanto habría una persona, una solamente, que escaparía, ella sí, al condicionamiento, el cual domina a todos los restantes seres animados. Pero eso no puede ser. La lógica del condicionamiento no admite excepciones.

Por consiguiente, el gran manipulador se halla también condicionado para condicionar. Los objetivos tampoco serán claros para él, porque le han sido impuestos por un condicionamiento sutil y apropiado del entorno que lo circunda. En este punto se inserta la paradoja de Townes. El descubrimiento de que existen conductas condicionadas en los seres animados no sería el mérito de Pavlov, ni de Watson, ni de Skinner. Todos ellos se encontraron condicionados para llegar a señalarlas. Las expresiones contenidas en sus libros (meras conductas verbales) estuvieron inexorablemente determinadas por estímulos o por refuerzos específicos que les impusieron formular esa doctrina.

Finalicemos con otras falacias, esta vez del lado de los opositores al conductismo. Algunos de ellos creen que el condicionamiento no existe, pero esto es un error. El condicionamiento es un fenómeno real. Muy real en los animales y de menor envergadura en los seres humanos, pues éstos poseen otras formas de aprender, como hemos señalado antes. Otros estiman que el condicionamiento resulta un proceso mecánico y causalista. Nada de eso.

En los animales y en el hombre hay efectivamente ciertas conductas mecánicas y causalmente producidas. Ejemplo de ello son los reflejos naturales: una luz fuerte hace contraer las pupilas; un trozo de alimento en la boca determina salivación; la comida en el estómago da lugar a la segregación del jugo gástrico, etc. Pero cuando Pavlov descubrió que los sonidos de los pasos de su ayudante despertaban la salivación del perro con el que experimentaba, quedó pasmado.

Adherido a la mentalidad mecanicista de su época resultaba incomprensible para él que sin la presencia de la carne en la boca del animal (es decir, sin estímulo), éste salivaría. ¡Era un efecto sin causa lo que estaba viendo! ¡La cadena de eventos causalmente relacionados se rompía en este punto! Lo que observaba parecía absurdo. Más Pavlov, hombre de acendrado espíritu científico, y no cerrado seguidor de preconcepciones, poco a poco se rindió a los hechos. Lo que tenía ante sus ojos era una relación nueva, no causal. Y aunque esto derrumbaba la visión mecánica del mundo, aceptó que en el dominio orgánico animal, si bien había relaciones causales (los reflejos naturales), había también que admitir la existencia de relaciones no causales.

Cuando un estímulo (causa), que producía un reflejo natural (efecto), seguía por breves instantes a un hecho neutro, al cabo de algunas repeticiones el poder de la causa se transfería al hecho neutro y éste despertaba el reflejo (el cual, por tanto, ya no era un fenómeno naturalmente causado). A esta realidad encontrada le puso el nombre de 'condicionamiento' (puede discutirse si era apropiado o no). Pero lo evidente es que designaba una relación allende la causalidad.

El condicionamiento fue, en tal virtud, en los seres animados, la primera ruptura de las relaciones causales, hecho indudablemente de notable trascendencia. Y debido a ello no puede tildarse a las conductas condicionadas de mecánicas y causales, porque resultan algo completamente distinto. Podemos decir que son ciegas, manifestaciones de un cierto automatismo, y compulsivas, pero de ninguna manera causales ni mecánicas.

Lo descubierto por Pavlov era algo inesperadamente novedoso, algo que ha puesto a los seres animados más allá de la rígida trama mecánica del mundo físico.

2. EL SER HUMANO VIVE TAMBIÉN MÁS ALLÁ DE LOS CONOCIMIENTOS

Si logramos apartarnos de lo que funge como conocimiento, pero no lo es, y tenemos éxito en colocarnos preponderantemente en el estadio del verdadero conocimiento, haciendo paralelamente uso limitado del estadio de lo puramente conceptual, no hay duda que los currículos cognoscitivos nos conducirán a impartir los principios y leyes de las distintas ciencias en forma exitosa. Al propio tiempo habremos desarrollado en los educandos el espíritu de observación y de análisis, la reflexión independiente, y estaremos acicateando su sentido creativo.

Si pusiéramos en efecto todo esto desde la Primaria hasta la Universidad, es evidente que habría formidable floración de la enseñanza y del aprendizaje de todas las ciencias. El propósito cognoscitivo se habría conseguido plenamente. Y se habría logrado gracias a dos circunstancias: 1) A que los currículos (primer nivel de la Tecno-logía Educativa) serían (o seguirían siendo) cognoscitivos; y 2) A que el sistema de enseñanza-aprendizaje (cuarto nivel de la Tecnología Educativa) habría evolucionado hasta generar el aprendizaje por experiencias.

Mas, por otro lado, al mismo tiempo estaríamos martillando en nuestros educandos a lo largo de 16 ó 17 años, desde la Primaria hasta la Universidad inclusive, que los conocimientos son el todo de la educación, que la facultad humana por excelencia es la de conocer, y que lo que único que importa en la vida es el contenido de las asignaturas.

Ahora bien, tal como ocurren las cosas en la realidad, sin la perfección del auténtico conocimiento, esta concepción se la estamos de todos modos inculcando subliminalmente a nuestros alumnos, sólo que hundiéndolos y hundiéndonos en las formas espúreas del conocimiento (verbalismo o, peor, condicionamiento).

Lo crucial es que, de una manera o de la otra, dicha concepción cognoscitiva es radicalmente equivocada, porque desfigura ante los estudiantes el perfil del ser humano y, peor aún, porque distorsiona la formación

que pretendemos brindarles. Pues el ser humano es más que conocimientos. Es un ser que ama, siente, sueña, tiene aspiraciones, imagina, y también sufre desengaños, experimenta dolor, resentimientos; tiene un cuerpo que desarrollar y respetar; vive en una comunidad con respecto a la cual debe aprender a vivir.

Es un ser que desde que nace hasta que muere vive dentro una determinada cultura, con relación a la cual ha de tomar alguna posición; y un ser que no una, sino muchas veces se enfrentará a diversos valores y habrá de tomar decisiones frente a ellos. Desgraciadamente, para nada de esto se les prepara en las instituciones educativas. Ellas viven sordas y ciegas frente a semejantes realidades, obsesionadas con la transmisión de conocimientos... y empantanadas, por desdicha, en las formas negativas de dicha transmisión.

A) El impacto del currículo tradicional en los docentes

Los docentes van a la institución 'educativa' imbuidos de la misma concepción cognoscitiva. Se hallan de antemano ganados definidamente para no educar, en el sentido de no prestar atención a todas aquellos terrenos situados allende los conocimientos; y ganados a veces para no educar ni siquiera en el campo cognoscitivo pues se encuentran dispuestos a dar conocimientos en forma memorística, o también en forma conductista. Y acuden así a sus labores, pues ellos fueron de esa manera preparados en las universidades, con un blanco total en sus mentes para lo extracognoscitivo y una dependencia total de los conocimientos.

Es cierto que de los labios para afuera no vacilan en declarar (singularmente en las ceremonias solemnes y en la celebración del Día del Maestro) que 'una cosa es educar y otra instruir', y que los docentes 'no somos meros transmisores de conocimientos'. Pero terminan esos momentos y luego se presentan en las aulas para seguir impartiendo conocimientos matemáticos, físicos, químicos, biológicos, históricos, sociales, lingüísticos, etc. ¿Es que los maestros tenemos la mente dividida

y no percibimos el abismo entre nuestras palabras y nuestros actos? Esta suerte de esquizofrenia se ampara con frecuencia en la excusa de que la educación debe ser 'objetiva' y que lo único 'objetivo' son los conocimientos.

Todo lo demás resulta, en más o en menos, 'subjetivo', y debe ser erradicado de la educación. Al razonar (o irrazonar) así, no se percatan de que están confundiendo 'objetivo' con 'universal'. Los principios y leyes de las ciencias son (o pretenden ser) 'universales'. Todo lo que pertenece a la cultura y que no es ciencia (arte, política, religión, moral, economía, etc.) no es 'universal', por supuesto, pero es 'objetivo', en el sentido de ser parte de la realidad, sobre todo de la realidad en la que estamos necesariamente inmersos.

Frente a esa realidad debemos tomar una posición, y para tomarla hemos de poseer una vislumbre de la misma.

Pero los profesores en inmensa mayoría piensan que la totalidad de la cultura es una colección de obras y de ideas que están alrededor nuestro, las cuales no nos atañen. No se percatan de que, al revés, nos son tan necesarias como el aire, porque constituyen la personalidad que como pueblo nos hemos forjado a lo largo de la historia. Sin contacto con esa cultura planeamos en el vacío; y si la perdemos, caemos por entero en el abismo de la autodestrucción.

Como lo expresa Eduardo Vásquez con preciso verbo: "Puede, pues, buscarse el alma nacional en lo propio, lo que nos informa desde el nacimiento y nos diferencia de cualquier otro grupo humano. El individuo está sumergido dentro de ese elemento vital, imperceptible, inasible, pero que lo penetra por todas partes constituyendo su esencia más íntima. A su vez, ese elemento vital es reproducido por la acción, por el comportamiento, por la producción de cada uno de nosotros. No existiríamos culturalmente sin ese 'elemento vital' que nos forma, pero tampoco dicho elemento vital existiría sin nuestra actividad.

El hombre a la vez que es engendrado o constituido por su 'medio' o su ambiente cultural engendra o constituye ese ambiente. Los hombres sólo no se acomodan pasivamente a su medio físico o natural, sino que tampoco se acomodan pasivamente a su 'elemento cultural'. En el mundo de los animales nunca hay revolución. En ese sentido puede decirse que en el mundo de los animales no hay historia". El profesor, por consiguiente, para cumplir con su misión de maestro y contribuir a preservar nuestra personalidad colectiva, debe forjarse, él también, como un ser educado; y sólo alcanzará tal status si él mismo hace enlace profundo con nuestra cultura y con otras culturas y con los valores que las presiden.

Al encerrarse dentro del círculo de los conocimientos y de las ciencias y desentenderse del vasto y multiforme mundo de la cultura, los profesores están despersonalizando a las nuevas generaciones y ahondando la dependencia que dicen combatir. Pues los países industrializados subrayan ante los nuestros la trilogía ciencia tecnología- economía, que es lo que les da su actual preeminencia. La economía se nutre de los avances tecnológicos, y éstos derivan en su mayor parte del desarrollo de la ciencia. Semejante trilogía es, pues, la base de su poderío. Al aceptarla ciegamente estamos admitiendo su estilo de vida y aniquilando nuestros estilos.

B) El impacto del currículo tradicional en los alumnos

Puede calificarse de devastador. Los estudiantes se acostumbran a creer que el ser humano es un ser de conocimiento y nada más. Todo lo demás pierde sentido para ellos. Se desarraigán de su propio pueblo y en este sentido las instituciones educativas se convierten en entidades alienantes, y destructoras de lo

propio. Casi ninguna Universidad presta atención a la lengua que habla ni a los problemas históricos, sociales, económicos y políticos de su país –y de su región–. Y cuando lo hacen, es para favorecer una posición foránea, a saber, la del marxismo y/o la del neoliberalismo.

Con este entrenamiento mental cognoscitivo que viene desde la Primaria y la Secundaria y persiste en la Universidad, y que es reforzado por los medios masivos de comunicación –especialmente la televisión– no es de extrañar que los jóvenes se muestren crecientemente alienados, en el sentido riguroso del término, es decir, enajenados de su propio país. Sus gustos y preferencias y sus anhelos son las del gran poder internacional. Como los bárbaros germanos de la época de Roma, cuyo sueño era la vida del gran imperio o en el gran imperio –el estilo romano–, nuestros jóvenes van siendo empujados por nuestros propios sistemas educativos –formales e informales–, en cuanto les vedan el acceso a nuestra cultura, a ver con ojos no propios el fulgurante mundo exterior.

Nadie ama lo que no comprende; y nadie comprende lo que no vive. Si las manifestaciones culturales nuestras no se las mostramos a nuestros alumnos, si sólo les damos conocimientos de biología, física, matemáticas, resistencia de materiales, anatomía, fisiología, edafología, nutrición animal, etc. (que son universales o casi universales), y nada más, jamás amarán lo nuestro y llegarán a ser exiliados en su propio país y en el subcontinente. Y si tampoco los acercamos a las manifestaciones culturales de la humanidad, serán seres académicos y abstractos, ajenos a toda preocupación cultural.

Cada uno de ellos será un “nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también... el ingeniero, el abogado, el científico, el médico.

El resultado final de los currículos cognoscitivos es que no formamos a nuestros alumnos como seres completos, sino que los cercenamos al no vincularlos con la totalidad de la cultura (la nuestra y la de la humanidad). No les permitimos captar los valores que se encuentran más allá del valor de la verdad. No pueden avizorar, en consecuencia, la riqueza de posibilidades del hombre: sólo perciben el mundo de los conocimientos. Todo lo demás les es cerrado. Su personalidad resulta, por consiguiente, recortada. Son muñones de seres humanos. No hay realmente culturación, ni hominización ni socialización.

3. UN NUEVO CURRÍCULO CONGRUENTE CON LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN: EL CURRÍCULO INTEGRAL

Comprenderemos mejor la estructura del nuevo currículo, si por un instante nos representamos cómo, en el modo tradicional, se planteaba –y se plantea aún– la composición del currículo para una carrera cuya

existencia se quiere agregar a la institución de Educación Superior. La comisión de profesores designada para este efecto, estudiada la necesidad de la carrera y la factibilidad de crearla, y establecido el perfil del futuro egresado, parte de la interrogante esencial siguiente: ¿Qué conocimientos necesita el profesional de tal carrera? Y van anotando las disciplinas científicas que se juzgan indispensables, cada una de las cuales conforma por lo menos una asignatura.

Más adelante esas asignaturas son ordenadas y secuenciadas en el tiempo y se tiene el esbozo del plan curricular.

Hasta este punto no estaríamos en desacuerdo con lo hecho. Porque es cierto que hoy día las profesiones requieren de una sólida base científica. Pero el error comienza cuando, en sentido contrario, las instituciones y las comisiones de currículo creen que la suma de las asignaturas dará el profesional deseado: Los conocimientos por sí solos no generan ningún profesional, aunque hayan sido bien impartidos.

Si han sido correctamente asimilados por los estudiantes (por medio del aprendizaje experiencial e inquisitivo), no les sirven de nada, pese a todo, en el plano de lo profesional. A cada paso lo comprobamos en graduados de carreras largas y de carreras cortas que no saben cómo manejarse en la realidad del trabajo. ¿Ser profesional es haber adquirido los conocimientos pertinentes a la profesión? Esto es lo que vamos a esclarecer a continuación, al examinar lo que un auténtico currículo demanda.

i) Si descartamos los niveles inferiores, porque son modos distorsionados de enseñar y de aprender, y si empleamos en el mínimo indispensable el nivel segundo, que es el conceptual (pues en el proceso de enseñanza-aprendizaje no todo objeto se puede traer a captación directa), y si logramos situarnos ante los alumnos preponderantemente en el terreno de los conocimientos reales, todo esto será espléndido desde el punto de vista de la ciencia, como lo dijéramos ya, pues los alumnos aprenderán realmente a conocer los distintos campos de la realidad. Pero nótese que esto atañe al modo de enseñar y de aprender cuarto nivel de la Tecnología Educativa), no al currículo mismo (primer nivel de la Tecnología Educativa), el cual sólo se propone –en la concepción tradicional– dar conocimientos.

Que los alumnos los obtengan bien o mal no es cuestión del currículo sino de la manera de guiar el aprendizaje.

Tal propósito principista centrado en los conocimientos lo encarna justamente la posición cognoscitiva o intelectualista en la Educación Superior (y asimismo en los niveles educativos previos) y se traduce consecuentemente en currículos puramente

Cognoscitivos, que brindan los conocimientos de las ciencias, propios –en la Educación Superior– de cada profesión.

Ésta es una Formación Profesional de carácter académico, a que se contraen la mayoría de las universidades e instituciones de carreras cortas. (Académico, porque se trata sólo de conocimientos, aunque se hallen bien impartidos). Si, por el contrario, el aprendizaje fuera malo, tendríamos, peor aún, una Formación Profesional meramente conceptual; o tal vez sólo memorística; o quizás –dentro del conductismo sólo repetitiva de sonidos pronunciados por el docente.

Empero, los seguidores de dicha corriente cognoscitiva (con las variantes que hemos indicado a nivel del aprendizaje, aún con la mejor) quedan ubicados lejos del arte de la profesión, porque no proveen en sus currículos la ejercitación de la misma.

Y los alumnos no pueden apropiársela a través de puros conocimientos. Desde el ángulo estrictamente profesional, los alumnos que sólo lidian con lo cognoscitivo, se encuentran verdaderamente en el limbo. Tenemos que recordar, tal como Platón lo señaló agudamente, que toda profesión posee dos partes inseparables: la ‘*episteme*’ y el ‘*epitedeuma*’. Ponerse en el plano de los puros conocimientos es quedarse en la ‘*episteme*’, y ubicarse a leguas de distancia del ‘*epitedeuma*’.

Esto es precisamente lo que se obtiene con la posición intelectualista entronizada en los currículos. Un profesional que egresa solamente repleto de conocimientos (aun si son aprendidos como verdaderos conocimientos) es, bien mirado, un pésimo profesional, porque no sabe cómo ejercer su profesión. Tómese conciencia, por lo tanto, de que los currículos puramente cognoscitivos ni siquiera logran allegarse al estrecho fin de preparar profesionales. La profesionalización no se obtiene con los conocimientos. Los currículos cognoscitivos proporcionan los conocimientos para una profesión; pero no dan el arte de la misma. Permanecen en lo científico; pero no arriban a lo profesional propiamente dicho (el ‘*epitedeuma*’).

ii) Lo hasta aquí dicho nos descubre algo inesperado: el ‘*epitedeuma*’ no debe confundirse con las clases prácticas que cada ciencia (cada asignatura) tiene o debe tener. Tales clases prácticas proveen las impletaciones intuitivas para alcanzar reales conocimientos en la respectiva disciplina. En cambio, el ‘*epitedeuma*’ implica ir al trabajo efectivo de la profesión, vale decir, enfrentar un hecho real, y no permanecer dentro de las fronteras de las asignaturas (por completas y abundosas que éstas hayan sido), sino utilizar en los hechos, y ante casos concretos, los conocimientos que las diversas asignaturas, con sus prácticas anexas, han ofrecido. Podemos, pues, sentar otra gradación:

Los dos niveles inferiores no constituyen en realidad formación de profesionales, sino, en el mejor de los casos, de seudo-profesionales. Según esto hay universidades que se jactan de estar formando profesionales, pero que en realidad no lo están haciendo.

Algunas están graduando a personas atiborradas de conocimientos, pero sin el manejo de lo profesional. Otras están graduando a personas que no tienen reales conocimientos y que, además, no poseen habilidad profesional ninguna.

iii) Pero supongamos que una institución de Educación Superior se cuida de colocar como partes del currículo las Asignaturas, que dan los conocimientos, y las Prácticas

Profesionales ('*epitedeuma*'), que permiten a los alumnos aprender a actuar como profesionales.

Seguramente este currículo ha de ser mucho mejor que los currículos puramente cognoscitivos hoy predominantes. Pero, ¿habremos logrado formar integralmente a los educandos? La respuesta es tajantemente: no. Porque un sujeto con excelentes conocimientos y con excelentes habilidades profesionales, será un buen profesional, pero nada más.

En verdad lo que habremos hecho es preparar tecnócratas. Y un tecnócrata es casi tan malo como un seudo-profesional, porque aunque descuelle en el exclusivo terreno de su profesión, resulta ignorante de todo lo demás y sin sabiduría ninguna. No avizora lo humano y su problemática, no tiene contacto con la cultura, incluso de su propio país (excepto el campo o los campos científicos que otorgan soporte a su carrera), permanece ajeno a lo que sea desarrollo personal y social.

iv) Es necesario aperturar otras direcciones que permitan quebrar el marco puramente tecnocrático. Y la primera salida es que al lado de las ciencias que una profesión requiere y de las indispensables Prácticas Profesionales, se brinde a los educandos un mínimo razonable de Formación General. Entendemos por Formación General el conjunto de asignaturas que no se relacionan con ninguna carrera en particular, es decir, que no sirven a ninguna profesión, pero que Conocimientos experienciales = EPISTEME = pensamientos + impleciones ofrecen a los jóvenes una visión de los grandes problemas que afectan a la humanidad, a su país y a su propia persona.

Se trata de que no vayan por las vidas ciegas e insensibles a la problemática del hombre y su medio circundante, sino de que la conozcan y sean seres sintonizados con su época y con el espacio en que les ha tocado vivir.

v) Otra apertura no es ya cognoscitiva (como la Formación General), sino esencialmente vivencial. Consiste en incluir en el currículo los períodos de tiempo suficientes para que los alumnos se pongan en contacto directo con diversas manifestaciones de las artes, del desenvolvimiento corporal y con la

comunidad. Aquí no se trata de dar lecciones a los educandos, ni de que lean libros ni preparen sesudas monografías. Incluso podemos sostener que si esto se exigiera, echaríamos a perder la dignidad y autenticidad de semejantes vivencias.

vi) Otro aspecto fundamental es el iniciar a los alumnos en la investigación. Como personas que siguen una carrera y que deben estudiar una serie de disciplinas científicas, no basta que simplemente las asimilen, sino que obtengan, además, una vislumbre de cómo tales conocimientos se alcanzaron. Lo que se desea no es convertirlos en investigadores (quizás un pequeño porcentaje de los estudiantes puede inclinarse por la investigación), sino que, como profesionales que van a ser, sería absurdo que egresaran de la Universidades sin un contacto, por leve que sea, con la manera como los hombres de ciencia trabajan.

vii) Por último una cuestión capital. Hasta ahora hemos descrito aspectos de un currículo que responden al concepto de la verdadera educación. Pero los aspectos mencionados consisten hasta aquí en 'dar algo' a los alumnos: conocimientos, destrezas profesionales, vivencias. Pero los educandos que han de recibir todo esto no son simples esponjas que absorben lo que los profesores les presentan. Los educandos son seres humanos, que poseen una vida interior, y en tal virtud pueden empantanarse en dificultades por las que atraviesan, tener dudas, enfrentarse a conflictos, perder de alguna manera el deseable equilibrio interior.

Los profesores no podemos actuar frente a los alumnos como si nada de esto ocurriese o como si no nos concerniera. Al revés, el papel de un verdadero educador es tomar en cuenta esta problemática personal de los alumnos y estar listo a otorgar su consejo y apoyo en los casos necesarios. Este es, a nuestro modo de ver, un último sector de todo currículo integral: la Orientación y Consejería que los educandos se merecen.

4. LA COMPLEJIDAD DEL CURRÍCULO INTEGRAL

Es evidente que, puestos en el primer nivel de la Tecnología Educativa, el Currículo Integral es mucho más complejo que el currículo tradicional. Este es muy simple: consiste sólo en conocimientos que se dan a los alumnos de acuerdo con la carrera que siguen. (Y estos conocimientos se pueden entregar de buena o de mala manera, según la forma que el profesor adopte en su sistema de enseñanza aprendizaje –cuarto nivel de la Tecnología Educativa.)

En cambio, el Currículo Integral no es unilineal, no se halla conformado por sólo conocimientos. El propósito mismo de dar en el currículo satisfacción a la concepción

de la verdadera educación, vale decir, una educación que realmente humanice, socialice y culturice a los educandos, determina que el Currículo Integral esté constituido por varias áreas: Conocimientos de Formación General, Conocimientos de Formación Profesional, Prácticas Profesionales, Actividades no Cognoscitivas, Investigación, y Orientación y Consejería.

Podría aducirse que esto es muy complicado y que el currículo tradicional es más sencillo, y no coloca sobre la institución educativa tantas exigencias. Ello es cierto. Pero aquí se plantea el dilema de fondo para toda institución que se precie de ser educativa: O proporciona únicamente conocimientos y entonces no educa y prepara seres mutilados y carece, por tanto, del derecho de llamarse ‘educativa’. O adopta el Currículo Integral y realmente educa, otorgando a sus educandos una formación completa.

En términos más simples: O no educa, o educa. Por otro lado, quienes muestran reticencias frente al Currículo Integral no perciben que su implantación demanda una reconstrucción holística de los currículos. No se trata de tomar un currículo de corte tradicional, puramente cognoscitivo.

5. EL CURRÍCULO INTEGRAL EN LOS NIVELES PREVIOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El currículo integral es la primera materialización de una real educación en la Educación Superior. Pero resulta también forzoso considerar su vigencia para los niveles anteriores del sistema educativo, si es que verdaderamente se quiere impartir educación y no una caricatura de ella. El currículo integral es, *mutatis mutandis*, igualmente aplicable en la Primaria y en la Secundaria, o en la Educación Básica.

Es válido para la Educación Inicial o la pre-Escolar, excluida –eso sí– el área de los Conocimientos, porque sus propósitos son muy particulares y la difusión de conocimientos sistemáticos a esos niveles carece de sentido.

Pero después del Nivel pre-Escolar o del más comprensivo Nivel de Educación Inicial, el currículo para los niños ha de tener necesariamente, por de pronto –dentro del sentido estricto de lo que es educación–, Conocimientos, Actividades Extra-cognoscitivas, Orientación. Un ejemplo notable de esto es el Colegio que en Caracas dirige Emil Friedman desde 1949, con una decisión –y en buena hora–, que ha roto el modelo tradicional sólo cognoscitivo, y ha puesto énfasis y dedicado tiempo a las Actividades no Cognoscitivas, como la danza, incluyendo la folklórica, la música instrumental, el canto, etc. Un ejemplo digno de seguir por los centros educativos atosigados por su posición extremosamente cognoscitiva.

En cuanto a las Prácticas Profesionales resulta palpable que ellas son parte de la educación profesional, la cual es propia de la Educación Superior (carreras cortas o largas). No obstante, en la educación escolar existe, o debiera existir, una contrapartida, simétrica de las prácticas profesionales. En efecto, en la Primaria y la Secundaria o en la Educación Básica no se prepara a ningún alumno para una profesión,

pero sí debe preparársele para el uso de sus manos y la adquisición de destrezas que conducirán al trabajo.

No puede haber en estos niveles Prácticas Profesionales, pero sí puede, y debe haber una ‘Capacitación para el Trabajo’. Cuando en 1970 el Currículo Integral creado en La Cantuta se generalizó en el Perú a todo el sistema educativo, desde la Educación Básica hasta la Universidad, nos percatamos de que la Capacitación para el Trabajo es en realidad el área curricular genérica que debe existir en todos los niveles y modalidades de la educación. Sólo que esta Capacitación para el Trabajo toma rasgos específicos en la Educación Básica (y en la Primaria y Secundaria) y rasgos también específicos en la Educación Superior (aquí con el nombre de Prácticas Profesionales).

En la Educación Básica se trata ante todo de acercar a los niños y adolescentes al trabajo real para que desaparezca el tradicional horror al trabajo que las escuelas siempre han demostrado. Se quiere que los niños hagan con sus manos diversas cosas, desde cortar papeles y más tarde madera y metales, y doblarlos y formar objetos, y cultivar plantas, hortalizas y flores, hasta criar animales y construirles sus establos y sus bebederos, y montar conexiones eléctricas y usar bombillas, timbres, luces y ruedas giratorias y saber utilizar la corriente eléctrica de las redes y de las baterías, y coser y zurcir la ropa, barrer y limpiar, preparar comidas sencillas; y en los grados más avanzados, acciones más complejas en carpintería, mecánica, repujado de cueros, electricidad, mecanografía, etc. Y esto es para todos, alumnos y alumnas sin distinción, y no para la Educación Técnica, pues en la Reforma peruana ella había desaparecido.

El estudiantado era ahora uno solo, y todos tenían Capacitación para el Trabajo. Los Institutos Técnicos se convirtieron en Centros de Capacitación para el Trabajo y servían a las escuelas circunvecinas, las cuales por turnos enviaban a sus estudiantes de los últimos grados.

Todo esto se atacó con saña por los periódicos conservadores y se pretendió atemorizar a las gentes diciéndoles que la Capacitación para el Trabajo significaba erigir el materialismo como propósito último de la educación. Se olvidaron entonces que sus elogios a la Educación Técnica, la cual preparaba exclusivamente para el trabajo, significaban el respaldo –eso sí– a un puro materialismo en la educación de los más pobres.

En defensa de la Reforma ante estas diatribas, decía un comunicado del Ministerio de Educación del Perú de aquella época lo siguiente: “En las páginas 68 y 69 del Informe General [de la Reforma] se señalan las áreas del currículum y se pone énfasis en el área de Orientación y propedéutica y se mencionan las otras: Actividades no Cognoscitivas, Conocimientos y Capacitación para el Trabajo.

En la Página 78 se reitera esta cuádruple estructura del currículum. ¿Cómo puede, pues, sostenerse, arbitrariamente que se propicia ‘una ley que busca situar el materialismo como última meta de la perfección de la persona y la comunidad?’ Y específicamente se puntualizaba: “La Capacitación para el Trabajo –olvidada y minusvalorizada en la educación tradicional, que añoran algunos– es un área del currículum. No es el todo del currículum, pero sí parte fundamental. ¿Es acaso que el trabajo no debe tener su sitio en la escuela y ser parte del currículum?”

En la Educación Superior, la Capacitación para el Trabajo eran y son las Prácticas Profesionales, o sea, las que dan a los estudiantes el sabor real de la profesión, las que los enfrentan a los hechos reales de cada carrera y los mueven a aplicar los conocimientos apropiados, obtenidos en las diferentes asignaturas, vertiéndolos ahora en acciones profesionales.

Tiempo después nos hemos percatado de que la expresión ‘Capacitación para el Trabajo’ no resulta tan nítida y transparente como creíamos. Quienes insistían de todos modos en mantener la preeminencia y aún el predominio del enfoque cognoscitivo tradicional se aferraron paradójicamente a tal denominación para sostener que todo es en la escuela Capacitación para el Trabajo. La Aritmética, la Geometría, la Física, la Biología, la Anatomía, etc., –indudablemente disciplinas científicas–, son también capacitación para el trabajo, porque con apoyo en ellas uno se prepara para el trabajo. Eso es completamente cierto. Y, sin embargo, cabe subrayar una distinción fundamental. Hemos manifestado que la ‘*episteme*’ contiene los conocimientos ‘para’ la profesión.

Pero la ‘*episteme*’ no es, *per se*, el trabajo ni la profesión. Semejante sutil homonimia del vocablo ‘para’ resulta ominosa, porque vuelve a dar alas a quienes pretenden considerar más que esenciales a los conocimientos y amenguar, por otro lado, la importancia del trabajo efectivo en las instituciones educativas.

Ahora bien, el trabajo real es ingrediente indesplazable del Currículo Integral. Por eso preferimos hoy hablar de ‘Capacitación en el Trabajo’ como nombre genérico y unívoco de esta área. En ella se trata del ejercicio del trabajo mismo por los alumnos, en sus dos formas: i) el hacer cosas y lograr destrezas manuales, con su correlativo despertamiento de la mente y del espíritu, y el necesario respeto al trabajo, en los ciclos anteriores a la Universidad; y ii) el involucrarse en las acciones profesionales dentro de las carreras cortas y de las carreras largas, en la Educación Superior, mediante las Prácticas Profesionales.

6. EL CURRÍCULO INTEGRAL Y LOS VALORES

Todo lo anterior apunta a un resultado insoslayable: deseamos un currículo con valores. Probablemente no existe tema más apasionante y, a la vez, más olvidado que éste de los valores en el currículo, ni cuestión

que, precisamente por haber sido relegada, haya causado más graves daños al proceso educativo de niños, jóvenes y adultos, distorsionando en los dos primeros casos la formación de quienes con el tiempo se convierten en adultos.

Al hablar de los valores en el currículo queremos referirnos no sólo a los valores éticos, que evidentemente parecen ocupar hoy un primer plano en el interés de la comunidad, sino a todos los valores (diferentes del valor de la verdad), porque prácticamente todos ellos han sido puestos de lado en nuestros sistemas educativos, o bien han sido visualizados de una manera errónea y contraproducente.

Una tendencia nacida en los últimos siglos en la cultura occidental y en sus medios educacionales ha mirado con sospecha la inclusión de los valores en los procesos de formación de las nuevas generaciones. Con una clara actitud científica ha juzgado que, salvo uno (el de la verdad), todos los valores son subjetivos y por ello no deben formar parte de la educación.

En ésta sólo deben ser considerados –según tal tendencia– los elementos rigurosamente objetivos, aquellos que son exactamente iguales para todos los seres humanos. Es obvio que se trata de una tendencia racionalista en extremo, que reserve para la educación –y el currículo– únicamente los contenidos de las distintas ciencias, sea formal, social o referente a la naturaleza.

Contra estas ciencias y su búsqueda principista de la verdad no hay nada que objetar. Existen una serie de realidades en torno nuestro y el hombre ha construido diversas ciencias para estudiarlas. Estos son hechos incombustibles. Los seres humanos, como hemos afirmado, poseemos una capacidad registral que nos mueve a descubrir las realidades que nos rodean y, una vez descubiertas, a escudriñarlas hasta en sus más ínfimos detalles. Es el deseo inagotable de conocer, ínsito en el hombre, de que nos habló Aristóteles.

Justamente por ser las ciencias fruto de esta capacidad registral específicamente humana, tienen que ser parte del currículo y no podrían ser nunca excluidas de él, pues la educación ataña al hombre y a sus capacidades y a lo que esas capacidades crean o descubren. Lo que cabe preguntarse es si solamente las ciencias y la búsqueda de la verdad deben conformar la educación (y por ende el currículo, su primera plasmación en la realidad). Ya hemos dado, a este respecto, una respuesta radicalmente negativa.

Hemos afirmado también que poseemos una multiforme capacidad para lo potencial.

Aquí se ubican los demás valores: la belleza, el bien, la justicia, la utilidad, la productividad, la legalidad, la divinidad, y la miríada de valores subgenéricos (como, por ejemplo, la solidaridad, la caridad, la moderación, la dignidad, dentro del bien).

Estos valores son polos para la acción humana. La capacidad humana para aprehender lo potencial –lo que no es, pero debe ser–, y su movimiento para tornarlo

real, forman parte inarrancable del ser humano. Desde que el hombre ha existido, desde los tiempos más remotos, nos quedan los testimonios de tal permanente dirección a los valores, a través de las obras que han llevado a cabo. Ese indetenible

volcarse a los valores ('orexis' podría llamarlo Aristóteles) es el rasgo propio que coloca a los seres humanos en una situación distinta a los demás seres biológicos. Lo específico del ser humano es esta dimensión axiológica y su inseparable esfuerzo de realización, esto es, de expresarlo.

Obsérvese que semejante especificidad antropológica contiene dos momentos: el de la aprehensión de los valores y el de su efectuación, vale decir, el momento contemplativo y el momento expresivo.

La capacidad humana para lo potencial no se queda en la mera aprehensión de los valores, sino que va más allá y surge así el esfuerzo por plasmar lo captado en la realidad. El hombre se convierte entonces es un demiurgo y es, por tanto, un creador, alguien que extrae y crea cosas que no existían, no ciertamente de la nada, pero sí con los materiales de este universo y con sus propios actos. De este modo, junto a la dimensión axiológica aparece constantemente la dimensión demiúrgica, que se transparenta en la multitud de creaciones de los seres humanos.

Tales creaciones (ciencia, arte, moral, estructura económica, estructura política, religión, tecnología, etc.), en su conjunto, constituyen la cultura.

Pero esta cultura (excepto la ciencia) y aquellos valores (excepto la verdad) poseen –según la concepción científica– la tara de la subjetividad y deben quedar entregados –se sostiene– al interés personal de los educandos o al de sus familiares.

Se abre, así, ancho hiato entre el mundo de la educación, dedicado a la sacra objetividad, y el mundo individual o familiar, donde reina el caos de la variabilidad y del subjetivismo. Y de este modo, en más o en menos, se ha propiciado una educación en la cual, con excepción del valor de la verdad, todos los demás valores deben estar ausentes.

Filosóficamente esta situación la han sustentado el empirismo, el sensualismo, el positivismo, el positivismo lógico y el materialismo. Como lo ha puntualizado bien Tiercelin, éstos (y entre ellos el *sumum* es, particularmente, el Círculo de Viena) han considerado "solamente dotados de sentido los enunciados sintéticos, verificados por la experiencia [ciencias fácticas], y los enunciados analíticos [ciencias formales], verdaderos en virtud de su significado lingüístico. Los otros enunciados, metafísicos y éticos, se

encuentran vacíos por completo de sentido". Y lo mismo ocurre con los enunciados estéticos, políticos, religiosos, etc.

Se generó así una drástica dicotomía sólo poseen sentido lo cognoscitivo y el valor de la verdad. Todos los demás valores y sus correspondientes plasmaciones son cosas sin-sentido.

Ha llegado el momento de preguntarnos: Esta educación sin valores éticos, estéticos, religiosos, económicos ni políticos, ¿es verdaderamente posible? ¿Qué significado posee, antropológicamente hablando? ¿Adónde nos ha conducido?

A. EL CURRICULUM INTEGRAL. CONCLUSIONES

Fue introducido con metas bastante ambiciosas. Se suponía que este tipo de organización produce integración, sirve a las necesidades de los estudiantes y promueve el aprendizaje activo y una relación significativa entre la vida y el aprendizaje. El término integral se utiliza de varias maneras. Aliberty describe como programas integrales 6 proyectos diferentes, ordenados según su grado de alejamiento de la organización convencional del currículum:

1. El núcleo integral consiste en una cantidad de materias o campos del conocimiento organizados lógicamente, cada uno de los cuales se enseña independientemente. Ej: el inglés, la historia universal y la ciencia general se exigen en noveno. Enseñadas sin intención sistemática de demostrar relaciones mutuas.
2. El núcleo integral consiste en una cantidad de materias o campos del conocimiento organizados lógicamente, algunos de los cuales o todos están correlacionados. Ej: Historia y Literatura. Cuando el maestro enseña Historia de la guerra Civil, el maestro de inglés enseña literatura de ese período.
3. El núcleo consiste en problemas amplios, unidades de trabajo o temas unificados seleccionados porque proporcionan los medios para enseñar los contenidos básicos de ciertas materias. Estas materias conservan su identidad pero el contenido es seleccionado y enseñado con especial referencia a la unidad o tema del problema. Ej: "La vida en Comunidad". Enseñada en distintas materias.
4. El núcleo integral consiste en diversas materias o campos del conocimiento unificados o fusionados. Por lo general una materia sirve como centro de la unificación.
5. El núcleo integral consiste en áreas amplias de problemas previamente planificadas de las cuales se seleccionan experiencias de aprendizaje conforme a las necesidades psicológicas, sociales y los intereses de los estudiantes. Ej: Una unidad sobre "Vida Saludable".
6. El núcleo integral consiste en unidades de trabajo amplias, o actividades proyectadas por el maestro y los estudiantes conforme a las necesidades tales como las capta el grupo. No se establece ninguna

estructura básica para el currículum. Ej: un grupo, bajo la orientación del maestro, debe embellecer los terrenos de la escuela.

De acuerdo a Hilda Taba, los programas integrales son intentos por promover mayor integración del aprendizaje mediante la unificación de las materias, se esfuerzan por relacionar los programas con los problemas vitales y los intereses de los estudiantes.

1. Críticas al currículum integral

Los modelos integrales presentan muchos peligros y limitaciones, algunos de ellos conectados con la concepción teórica del proyecto y otros con las dificultades de la readaptación efectiva del contenido en torno a estos nuevos enfoques. Estas dificultades explican la lenta difusión de estos programas a pesar de su aceptación aparentemente amplia en la literatura sobre los currículos.

Cualquier proyecto nuevo sufre, en la práctica, la escasez de profesores competentes para enseñar de acuerdo con el plan. Podríamos decir que el proyecto de programa integral no ha sido lo suficientemente probado.

La propuesta de Taba: Estructura conceptual para el planeamiento del currículum

Cualquier empresa tan compleja como la elaboración de un currículum requiere algún tipo de estructura teórica o conceptual de pensamiento que sirva como guía, existen más ideas teóricas que las que han sido aplicadas en la práctica. Lo que falta es una estructura conceptual, coherente y sólida. Caswell indica que las teorías existentes están llenas de confusión, son contradictorias entre sí y parecen surtir poco efecto en la práctica.

2. Deficiencias en la razón fundamental de los proyectos actuales del currículo

Puesto que un Currículum se relaciona con enseñar algo a alguien, no puede estar enteramente centrado ni en el contenido, ni en el niño, ya que no es posible descuidar la naturaleza del estudiante o la del contenido, tienen cabida otras consideraciones aparte de la mera yuxtaposición de las necesidades y los intereses de los niños y los contenidos.

De acuerdo con los postulados teóricos el principio esencial del currículum integral es la integración del conocimiento. Pero cabe preguntarse si éste principio anula la consideración de los requisitos peculiares de los diversos campos del conocimiento y el problema de la integración se realiza sin la consideración suficiente, de cuál podría ser la estructura apropiada de la integración y qué aspectos del contenido de las diversas disciplinas pueden ser coordinadas apropiadamente. Para Taba, el problema del equilibrio no está resuelto, como hace treinta años, sólo han cambiado las contingencias.

A fin de adoptar decisiones sobre los objetivos, la selección y la organización del contenido y la selección y la organización de las experiencias de aprendizaje se requieren criterios que, forzosamente difieren entre sí. No es posible llegar muy lejos con argumentos sobre la importancia del aprendizaje integrado con relación a las virtudes del estudio de las asignaturas por separado mientras no exista una definición sobre qué es, precisamente lo que se integra o cuales pueden ser los puntos de integración. La mayor deficiencia de las teorías actuales del currículum son las carencias relativas a la conceptualización de la evolución del currículum y su complementación. Un currículum eficaz aún debe conectarse con las necesidades y los intereses individuales, estableciendo puentes entre unas y otros.

Una actitud científica hacia la confección de un Currículum debe, al menos, cultivar un respeto mayor por la tarea y una mayor humildad ante ella. Requeriría también una mayor dedicación al estudio y la investigación que la que existe actualmente en la evolución o cambio del currículum.

➤ CARÁCTER INTEGRAL DEL CURRÍCULO

- * Se parte de las posiciones de las ciencias, tanto en el plano teórico como de los métodos de su conocimiento.
- * La actitud participativa del alumno bajo la guía del docente, sigue los procesos cognitivos acorde a la naturaleza del conocimiento que aprende y con las características de su personalidad.
- * En el proceso educativo hay aprendizajes teóricos y aprendizajes prácticos.
- * La escuela se articula con el contexto social (con la vida)
- * El espíritu que reina en el proceso educativo es el humanismo: se respeta la integridad y la dignidad del estudiante.
- * La educación en los valores conduce a la identidad personal y social del estudiante.

➤ CONTENIDOS DEL CURRICULUM INTEGRAL

Tipos de contenidos:

- * Conceptuales
- * Procedimentales
- * Actitudinales

Contenidos que desarrollen en el alumno las potencialidades para:

- * Desarrollar su pensamiento.
- * Solucionar problemas.
- * Comunicarse adecuadamente.

Contenidos que aprovechen sus experiencias:

- * Personales.
- * Grupales.
- * Sociales.

➤ CARÁCTER CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO

- * La sociedad como fuente que ofrece información para ubicar el currículum genuinamente en los marcos de su historia, sus problemas, sus necesidades.
- * La sociedad como factor vivo, con el cual deberán interactuar alumnos y docentes.
- * La sociedad como contexto que ganará en transformaciones evolutivas con el impacto de la educación.

➤ CARÁCTER FLEXIBLE DEL CURRICULUM

- * Su puesta en escena tiene el valor de permitir la constatación de lo diseñado, para el análisis de sus resultados se deben tomar en cuenta los criterios de alumnos, docentes, familia, comunidad, empresas y sociedad.
- * El colectivo de docentes deberá arribar a las conclusiones de posibles modificaciones e intervenir en su aplicación.
- * No es posible desarrollar un currículum dos veces de forma igual. Se hace conveniente producir cambios, a partir de los resultados de la aplicación anterior.
- * El currículum siempre es un proyecto educativo, que incluye ideas nuevas, y estará sometido a situaciones nuevas: el alumno será distinto, y el docente, aunque sea el mismo, no será igual.
- * Se perciben los cambios en la educación y se adopta una actitud dialéctica frente a la profesión y ante la vida.

X. QUE SON LOS PERFILES.

Constituyen los elementos operativos que definen y orientan la elaboración de planes y programas de estudio, establecen los límites entre niveles educativos y situaciones de aprendizaje e influyen en la organización académica y la práctica educativa cotidiana, como respuesta al desarrollo nacional.

Los Perfiles se conceptualizan (Hainaut, 1980) como la traducción de los fines de la política educativa en saberes del estudiante, constituyendo el conjunto de características, comportamientos y valores que diseñan el modelo de persona que se desea formar en cada nivel educativo.

En la perspectiva de la realidad, expresan aquello que la sociedad requiere para resolver sus problemas vitales.

Son instrumentos de ayuda creados a partir de la identificación de las necesidades básicas de aprendizaje, permitiendo su incorporación a los programas de estudio; así como facilitar los procesos evaluativos que garantizan el logro de los aprendizajes, la optimización y uso racional de los recursos y la conformación de innovaciones educativas. Proponen la estructura curricular adecuada, sustentan la acreditación de aprendizajes y orientan para la formación y capacitación de los docentes.

Los Perfiles se constituyen en instrumentos de desarrollo y transformación del conocimiento, por cuanto buscan, a través de su incorporación en los planes y programas de estudio, despertar la creatividad, la innovación y el descubrimiento, mejorando las dimensiones humanísticas, científicas, económicas, políticas, propias de las relaciones del hombre y de la mujer nicaragüense.

DETERMINACION DE LOS PERFILES

El término "**Perfil del Egresado**", tiene una gran difusión en la actualidad en el ámbito de la educación en todos los niveles, sectores y modalidades. El hecho de determinar los límites y llegar a una definición de una profesión o de lo que se espera del egresado en un nivel determinado de la enseñanza, conduce a la conceptualización del perfil.

1. ¿Qué es el perfil del egresado?

"Descripción de las características principales que deberán tener los educandos como resultado de haber transitado por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje". (Arnaz, La planeación curricular. Trillas México 1996).

"Es la descripción del profesional de la manera más objetiva a partir de sus características". (Mercado O, Martínez L, y Ramírez C. Una aportación al perfil profesional del psicólogo).

"Lo componen tanto los conocimientos y habilidades como las actitudes. Todo esto definido operacionalmente delimita un ejercicio profesional". (Díaz Barriga A., Alcance y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. En Frida Díaz Barriga. Metodología de diseño curricular para la educación superior. Trillas, 1996).

"Es la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción emanadas de la realidad social y de la propia disciplina tendiente a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas " (Frida Díaz Barriga. 1996 OB.CIT).

Muy importante en la elaboración de un perfil es el trabajo precedente que antecede su estructuración, en el que desempeña un papel esencial el diagnóstico que se realiza a través del estudio, aplicación y

procesamiento de entrevistas, encuestas y otras técnicas, a fin de ayudar a caracterizar la profesión y sus perspectivas de desarrollo.

También resulta valioso el estudio de los planes anteriores y la experiencia de otras regiones del mundo, así como un estudio bibliográfico que permite la actualización científica de los especialistas que desarrollaron la tarea.

2. La elaboración de un perfil debe recorrer varias etapas:

- Determinación del objeto de la profesión, (determinado por el grupo de problemas que hay que solucionar el entorno social).
- Investigar los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina que son aplicables a la solución de los problemas.
- Investigar posibles áreas de acción del egresado.
- Análisis de las tareas potenciales que debe desempeñar el egresado.
- Investigar la población donde podría ejercer su labor.
- Desarrollo del perfil a partir de integrar necesidades sociales, nivel a alcanzar por las disciplinas, tareas y características poblacionales.
- Evaluación del perfil.

Un perfil bien definido debe tener la suficiente claridad y precisión para que pueda evidenciar cómo será el egresado por lo que los elementos que lo caracterizan pueden resumirse en:

- a. Especificar las áreas del conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio.
- b. Descripción de las tareas, actividades, acciones que deberá realizar en dichas áreas.
- c. Delimitación de valores y actitudes a adquirir, necesarias para el buen desempeño
- d. Análisis de la población que recibirá las esferas de labor.
- e. Especificación de las habilidades que debe desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico y que permitirá su desempeño.

A estas características debemos agregar que todo perfil debe garantizar la educación permanente y la formación recurrente y principios básicos que la complementan tales como:

- ✓ **Polivalencia:** Es la capacidad de conducción adaptación y flexibilidad.
- ✓ **Eficiencia:** Diseño, presupuesto, costo y control.
- ✓ **Estrategia:** Capacidad para participar, generar situaciones organizativas dentro de un proceso de permanente cambio y transformación.
- ✓ **Actualización:** Autonomía para el manejo de las tecnologías modernas.

- ✓ **Estabilidad:** Preparación para transitar por diferentes situaciones producto de los cambios y transformaciones sin apartarse de los objetivos.

Todas las características y principios señalados contribuyen a elevar los niveles de desempeño y por consiguiente la proyección hacia el futuro en el perfil del egresado.

Una vez que el perfil se ha estructurado necesita ser ejecutado y validado. Este se crea para darle solución a una serie de necesidades que la práctica plantea, por lo cual parte de un objeto que se relaciona con uno o más problemas, que son los que crean las necesidades señaladas. Pero estas cambian con el transcurso del tiempo, las disciplinas se transforman, el mercado ocupacional se modifica y las actividades profesionales varían.

Si el perfil mantiene o no una vigencia lo determina el análisis de la existencia de los elementos que definieron su creación. La elaboración de un perfil no termina entonces cuando este ha quedado estructurado, pues debe ir adaptándose según se modifican los elementos que lo definen y alimentan.

A. EL PERFIL PROFESIONAL

Concepto básico: Es una representación del sujeto, que las instituciones educativas han concebido al organizarse para asumir su formación y sobre cuya base elaboran los planes de estudios. Las instituciones educativas al diseñar los planes de estudios, tienen en cuenta los ámbitos: social, profesional y académico, lo que rebasa la formación profesional propiamente dicha, e incluir aspectos académicos, éticos, culturales y políticos, además de las habilidades, destrezas y actitudes demandadas por el ejercicio profesional.

El perfil profesional es una integración de dos grandes campos:

El perfil académico que generalmente se confunde con la trasmisión de conocimientos de diversa índole configurada como de tipo erudito y con proyección ornamental, porque no se le liga con la actividad profesional. Por el contrario, este perfil, es en realidad el sostén y armazón básica de la profesión, porque determina su capacidad de inserción social y laboral, su movilidad y desarrollo en la carrera, es decir, el perfil académico se refiere a la parte formativa y finalmente ayuda a conseguir y mantenerse en el empleo sin peligro de ser obsoleto profesionalmente.

En resumen, el perfil académico, describe los elementos de la formación que conducen al egresado de una institución, a comprender y ampliar las condiciones y condicionantes históricos, sociales y culturales del accionar profesional.

Por otro lado, también desarrolla capacidades cognitivas que proporciona medios para solucionar problemas. Además favorecen el aprendizaje y capacitan para el dominio de la comunicación oral y escrita de los aspectos técnicos y conceptuales de la profesión. “Las actitudes y habilidades de interacción están relacionadas con la capacidad de trabajo en grupo, la actitud cooperativa y el ejercicio ético de la profesión.”

El perfil académico descansa en el supuesto de que es vital para el país contar con profesionales que, además de capacidad técnica, posean los valores y la conciencia social para desarrollarse en las condiciones vigentes de su campo” (Glazman, 2001) Lo anterior explica además, que el perfil académico posibilita que los profesionales puedan construir sus propias concepciones del mundo, confronten sus propias ideologías con otros profesionales y alcancen su formación integral

Las categorías que se incluyen en el perfil académico y sus principales componentes son:

- 1) Desarrollo intelectual que tiene el siguiente marco: formas de razonamiento, pensamiento crítico, desarrollo y estímulo de la creatividad, métodos y técnicas de investigación y habilidades para resolver problemas.
- 2) Capacidades académicas que incluye: la habilidad para la comunicación en la lengua básica y luego en otros idiomas Uso y conocimiento de la informática. Auto aprendizaje, diseño y trasmisión de elementos y productos relacionados con la profesión (material científico y técnico)
- 3) Desarrollo de actitudes y valores que incluye: interacción socio-profesional, trabajo en equipo, liderazgo, cooperación. Ética profesional, académica y social. Además: apreciación cultural y artística, reflexión crítica del ejercicio profesional en la realidad nacional.
- 4) Dominio socio histórico que incluye: desarrollo y conocimiento de valores socioculturales e históricos. Además: análisis e las condiciones políticas del país, problemas sociales y finalmente la deontología de la profesión, el desarrollo sustentable en un entorno de eco eficiencia.

De igual manera podemos conceptualizar que **El Perfil Profesional:**

Determina los conocimientos, capacidades y habilidades, actitudes en un nivel de competencia que satisfaga los estándares que los servicios y la producción hayan determinado desde el referente productivo.

Este perfil cubre una amplia gama de actividades genéricas y de operaciones relacionadas con los métodos y procedimientos profesionales operativos para obtener resultados en la actividad ocupacional. También incluye vínculos con centros profesionales y de información especializada.

El perfil profesional comprende 7 categorías:

- 1) Antecedentes: caracteriza las relevancias históricas, sociales, económicas y desarrollo de la práctica profesional en la región.
- 2) Requisitos para la práctica profesional: condiciones personales, de ejecución, medios, desarrollo de actividades, acciones y la orientación profesional.
- 3) Marco del ejercicio profesional: Condiciones generales del ejercicio profesional, niveles de dependencia, trabajo individual o colectivo.
- 4) Marco de la política educativa: Quién la define, cómo, cuándo y dónde.
- 5) Vinculación: formas de intercambio entre los Centros Educativos y las instancias de producción, formas de servicio social de los egresados de la carrera, estudios de mercado de la profesión en la región, análisis de los cambios científicos y técnicos que inciden en el ejercicio de la profesión, proyección de la carrera en función de los planes regionales, nacionales e internacionales.
- 6) Descripción de la profesión:

 - a. Actividades y funciones terminales más importantes de la profesión
 - b. Rasgos característicos de la profesión
 - c. Valores y actitudes destacados de la profesión
 - d. Actividades básicas generalizadas en el ejercicio de la profesión
 - e. Actividades particularizadas en el ejercicio de la profesión
 - f. Etapas para ejecutar las actividades terminales (acciones, medios, condiciones, instrumentos)
 - g. Diferencias entre la práctica profesional y la ocupación en la carrera en cuestión.
- 7) La Profesión y los postgrados.

B. LAS PROFESIONES Y OCUPACIONES:

1. LAS PROFESIONES

Las profesiones “implican operaciones intelectuales, derivan su material de la ciencia y las emplean con fines definidos y práctico. Poseen una técnica que puede trasmisitirse a través de la educación y tienden a la auto-organización y al altruismo” Flexner citado –1989 –pág. 22. La profesión reúne a un conjunto de personas que logran practicar una técnica definida, basada en una instrucción especializada que tiene como fin proporcionar servicio o asesoramiento experimentado a determinados usuarios.

Las profesiones tienen como característica su comprensión de las estructuras teóricas de un área científica o de conocimientos específicos que se expresan en forma de habilidades referidas a un campo del trabajo

Schein (1982), señala que el profesional:

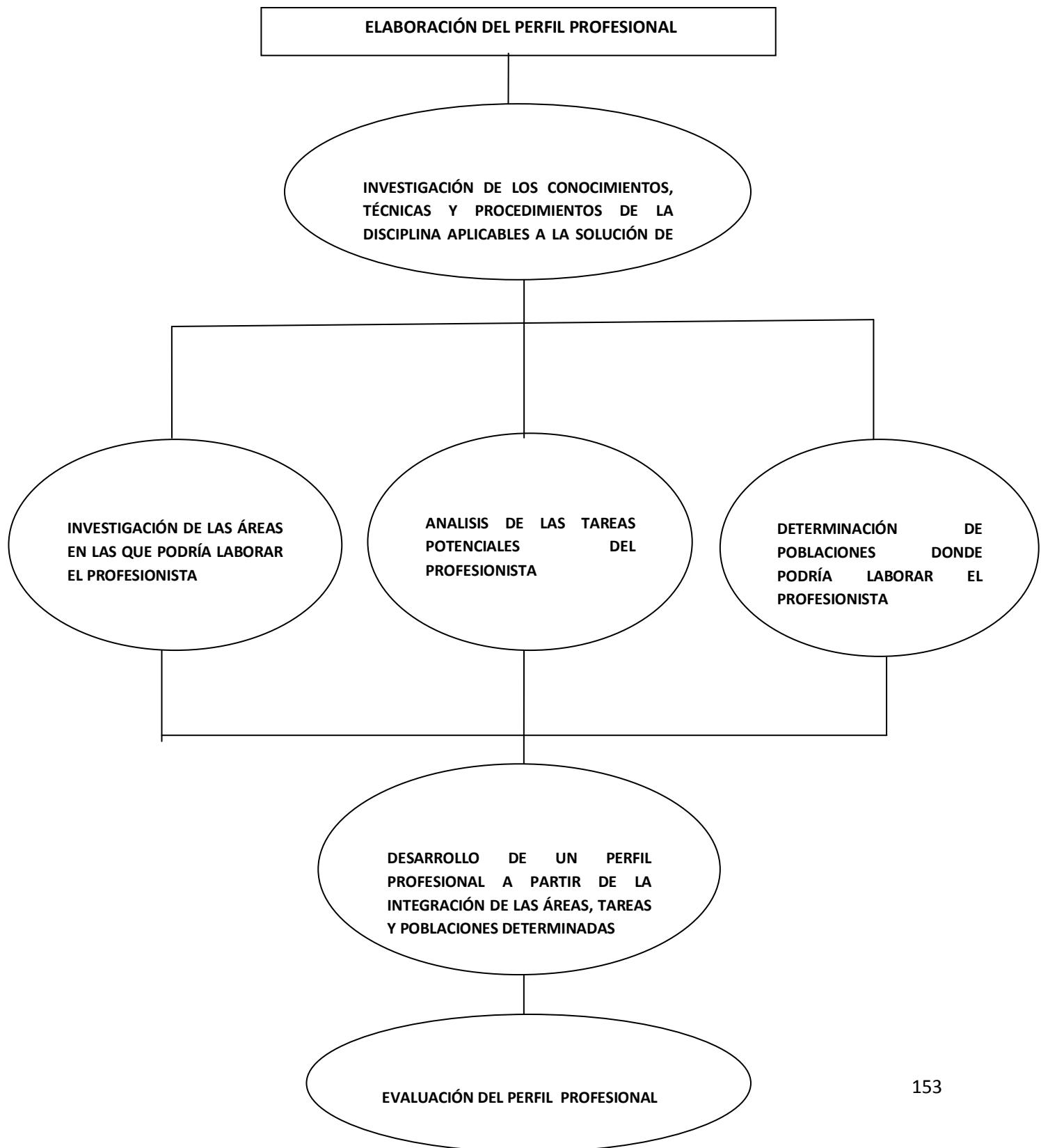
- Es distinto del aficionado; está comprometido a tiempo completo con una ocupación que constituye su principal fuente de ingresos.
- Posee una alta motivación para desempeñar su profesión en forma continua.
- Posee un cuerpo especializado de conocimientos y habilidades que se adquieren mediante la educación y el entrenamiento sistematizado y regulado acorde a normas del trabajo profesional.
- Toma sus decisiones a favor de un cliente conforme a “Principios Generales”, teorías o proposiciones que sustentan la actividad profesional.
- Posee espíritu de servicio, pues utiliza sus saberes en beneficio del cliente. Este servicio implica habilidades de diagnóstico, aplicación competente de conocimientos a las necesidades específicas del cliente, es decir, se caracteriza por una ausencia de interés propio.
- El servicio profesional, se basa en las necesidades objetivas del cliente y es independiente afectivamente, además se abstiene de formular juicios morales.
- Se presume que el profesional sabe mejor que el cliente lo que es bueno para él. Finalmente reivindica una autonomía de juicio acerca de su propia actuación; sólo sus colegas pueden juzgarlo, por lo que se requieren estándares éticos y morales definidos, que se organizan a través de Colegios y/o Asociaciones profesionales.
- Las profesiones se constituyen en colegios profesionales que definen criterios de admisión, niveles educativos, títulos o exámenes de ingreso, carreras y áreas de jurisdicción para las profesiones.
- Los profesionales ofrecen sus servicios, pero no deben hacerse publicidad, es el cliente quien debe iniciar la relación

2. LAS OCUPACIONES:

- Un grupo ocupacional se especializa en áreas específicas, y comprende un trabajo a dedicación exclusiva de un conjunto delimitado de problemas frente a otras ocupaciones.
- Goode (1989) diferencia la ocupación de la profesión en que en esta última tiene gran fuerza el trabajo mental, y cuenta con un antecedente formal de enseñanza y selección de sus miembros. La profesión al qué, el cómo, el por qué y el para qué del ejercicio profesional. De estas interrogantes, la ocupación se concentra básicamente en el qué y el cómo. del uso del conocimiento.
- La ocupación contiene conocimientos puntuales para la actividad que casi siempre es rutinaria y repetitiva, del mismo modo que los valores y las actitudes no se han desarrollado sistematizadamente, y casi siempre descansa en lo que se genera en la familia y la comunidad. Por ello la capacitación en las ocupaciones debe ser más continua que en los profesionales, debido a que su capacidad de

proyección y perspectiva es baja, porque la ocupación ha desarrollado más destrezas que capacidades y habilidades.

Figura 4. SUBETAPAS DE LA ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL



ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

En el perfil profesional se incluyen la delimitación y descripción de las actividades, y las áreas de conocimientos generales que poseerá el alumno al egresar.

La elaboración del perfil profesional permitirá capacitar al profesionista en aquellas actividades que lo conducirán a solucionar los problemas, además de reafirmar los conocimientos que se le proporcionan.

El perfil profesional permitirá, asimismo, formar a un profesionista vinculado con las necesidades y problemas que deberá atender, pues es elaborado con base en la fundamentación de la carrera.

Se revisará el concepto de perfil profesional, en directa relación con lo que es una profesión, se analizarán sus características y componentes, se delimitarán los elementos necesarios para poder elaborarlo y, por último, se hará una revisión de las metodologías específicas que se han propuesto para su elaboración.

Finalmente, se incluye una serie de ejercicios que cumplen con la función de evaluar los conocimientos aquí vertidos.

Objetivo general. El lector obtendrá recursos teórico metodológicos para contextualizar el proceso de elaboración de un perfil profesional dentro del proceso de diseño curricular.

Objetivos específicos. El lector realizará las siguientes actividades:

1. Ubicará la etapa de elaboración del perfil profesional en la metodología de diseño curricular estudiado.
2. Contrastará las diversas concepciones sobre el perfil profesional.
3. Definirá qué es una profesión y analizará su relación con las disciplinas.
4. Describirá las características y componentes de un perfil profesional.
5. Explicará los elementos necesarios para la evaluación de un perfil profesional.
6. Describirá las diversas metodologías revisadas para la elaboración de un perfil profesional.
7. Esbozará un anteproyecto para la especificación o reelaboración de un perfil profesional.

CONCEPTOS DE PERFIL PROFESIONAL, IMPORTANCIA, ALCANCES Y LIMITACIONES.

Se destaca la importancia y relevancia que tiene el hecho de detectar las necesidades que aquejan a la sociedad y que exigen una solución. Este diagnóstico permite confirmar la necesidad de preparar los recursos humanos que puedan enfrentarse a esos problemas. Lo anterior nos plantea otra cuestión: **¿qué características académicas y laborales debe poseer la persona que tratará de satisfacer dichas necesidades?** Para responder a esta pregunta se estudiará, dentro del proceso de diseño curricular, lo concerniente a la elaboración del perfil profesional.

Hay diversas concepciones acerca del perfil profesional. Para Arnaz (1981), es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Este profesional se formará después de haber participado en el sistema de instrucción. Para Mercado, Martínez y Ramírez (1981), el perfil profesional es la descripción del profesional, de la manera más objetiva, a partir de sus características. Díaz (1996) opina que el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades como actitudes. Todo esto en conjunto, definido operacionalmente, delimita un ejercicio profesional.

A estas definiciones tan diversas se pueden sumar las que se refieren a un concepto similar: la práctica profesional. Glazman e Ibarrola (1978) afirman que la práctica profesional incluye la determinación de las actividades propias de las carreras que se imparten en el nivel universitario. La práctica profesional se compone de dos dimensiones: una se refiere a la actividad por desarrollar e implica la delimitación de un campo de acción, y la otra, se refiere al nivel de comportamiento que alcance el universitario.

Díaz-Barriga hace hincapié en la especificación de la práctica profesional, porque esto incluye la práctica social y su relación con una sociedad determinada. Afirma, además, que el problema de los perfiles profesionales es que, dado que se elaboran a partir del esquema o formato de objetivos conductuales, “lo que hacen es eliminar los análisis sobre la formación que un sujeto debe adquirir en un proceso escolar, y dividen artificialmente en áreas la conducta humana” (Op. cit., p. 32). En consecuencia, los objetivos son mermados y desvirtuados.

Se considerará al perfil profesional como la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas.

CONCEPTO DE PROFESIÓN, PROFESIONISTA Y DISCIPLINA.

El estudio del perfil profesional nos conduce al estudio de dos conceptos relacionados con la definición: **¿qué es un profesional?, ¿qué es un profesionista?**; y además, **¿cuál es la diferencia entre ambos y cuáles son los límites de las disciplinas que nos ayudan a definir una profesión?** Al respecto, Díaz-Barriga (Op. cit., p. 29) afirma: “...los planes de estudio de las instituciones de educación superior se desarrollan a partir de la noción ‘carrera’ [...], sin embargo, la definición de un campo profesional hecho a partir de lo que se puede decir sobre una carrera, carece de fundamentos que orientan a un plan de estudios...”.

Empezaremos por definir lo que es una profesión. González (1995), después de hacer un análisis de la educación profesional, opina que las profesiones se caracterizan porque en ellas se incluye un conjunto de

acciones que implican conocimientos, técnicas y, algunas veces, una formación cultural, científica y filosófica. Dichas acciones permitirán ejercer tareas que aseguran la producción de servicios y bienes concretos.

Considera que definir una profesión implica determinar las actividades ocupacionales y sociales: a su vez, éstas dependen del contexto en que se practican. Por su parte, Villarreal (Op. cit.) señala que una profesión universitaria responsabiliza a quien la ejerce de dar respuesta tanto a las exigencias de su propio trabajo, como a las necesidades sociales relacionadas con su campo de acción. Esta capacidad se logra por medio de una preparación en la calidad y en la cobertura.

De lo anterior se deduce que no sólo el egresado de un nivel de educación superior puede desempeñar una profesión y, por tanto, un profesional puede ser cualquier persona que practica un arte o un oficio, de manera tal que obtiene un producto o presta un servicio.

Para distinguir al profesional del profesional universitario o profesionista, González (Op. cit.) opina que la educación profesional universitaria (que distingue al profesionista) o la que se estudia en el nivel escolar terciario, abarca el conocimiento de la actividad profesional y de las bases culturales, filosóficas, técnicas y científicas de dicha profesión.

González afirma que, con rigor, la educación profesional tal como acaba de ser definida, puede impartirse desde los primeros niveles educativos, siempre que los conocimientos científicos y técnicos sean presentados y enseñados con la sencillez adecuada a las características físicas e intelectuales del educando; considera, además, que es una necesidad seguir insistiendo en la diferenciación entre el conocimiento técnico y el profesional, únicamente con el argumento de que el profesionista ha recibido una educación científica y cultural completa.

Cabe mencionar que se toma como referencia el número de créditos que se exigen al alumno para distinguir entre un profesionista y un técnico.

Uno de los elementos que más ayudan a definir una disciplina es el objeto de estudio. Sin embargo, hay disciplinas que tienen un mismo objeto de estudio abordado desde diferente perspectiva y marco referencial, por lo que se llega a resultados y conclusiones que pueden ser complementarias o contradictorias, lo cual complica todavía más el problema de los límites de las disciplinas.

Por esta razón, Acuña (Op. cit.) afirma que es importante y necesario analizar y reordenar las disciplinas actuales con un enfoque interdisciplinario, que considere las relaciones de los conocimientos emanados de las diversas disciplinas.

Si se toma en cuenta este enfoque interdisciplinario, se hará evidente la relación que una profesión tiene con otra, pues en la realidad social, la solución de los problemas que enfrentará el profesionista, requerirá de un tratamiento desde diversas posturas y marcos de referencia que guarden congruencia entre sí, lo que nos conduce al hecho de que el profesionista, durante su formación, requerirá de preparación en varias disciplinas básicas y complementarias.

Sin embargo, para definir las disciplinas que ayudarán a formar al profesionista, hay que considerar que se busca una definición operativa, la cual implica las siguientes actividades particulares (Acuña, Op. cit.):

- 1) Determinar los enfoques acerca del hombre y de la naturaleza.
- 2) Enlistar y describir sus propios métodos de investigación.
- 3) Determinar el dominio de la disciplina y la perspectiva que la caracteriza.
- 4) Definir sus conceptos claves.
- 5) Relacionarse con otras disciplinas afines, con el fin de asimilar su terminología y sus características particulares.
- 6) Conocer y dar a conocer la tradición y la historia de la disciplina.
- 7) Determinar el carácter instructivo de la disciplina.

La definición operativa de una disciplina nos dará la base para determinar límites y campos de intersección entre las profesiones, y definir a un profesionista; asimismo, nos permitirá conocer su objeto de estudio, el enfoque que tiene del hombre y la naturaleza, los métodos de investigación que se utilizan, etcétera.

La definición de un profesional y la consideración, entre otras cosas, de lo que es la disciplina, nos conducirá a una mejor especificación de lo que es el perfil profesional.

CARACTERISTICAS Y COMPONENTES DE UN PERFIL PROFESIONAL

Arnaz (1981) propone los siguientes componentes como los mínimos que debe contener el perfil del egresado:

- 1) La especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio el profesional.
- 2) La descripción de las tareas, actividades, acciones, etc., que deberá realizar en dichas áreas.
- 3) La delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para su buen desempeño como profesional.
- 4) El listado de las destrezas que tiene que desarrollar.

Según Villarreal (Op. cit.), la especificación y realización de una práctica profesional requiere de cierta preparación académica, y de un nivel de conciencia que las haga más efectivas.

Para lograr esta preparación académica es necesario hacer referencia a ciertas habilidades y conocimientos; por otra parte, el nivel de conciencia está en estrecha relación con las actitudes en cada caso. Villarreal señala también que la preparación académica y el nivel de conciencia definen lo que es el proyecto de capacitación profesional.

En la explicación de la metodología, punto central de esta obra, se señala que los elementos que componen un perfil profesional son las áreas de conocimientos generales y laborales en las que se desempeñará el profesionista, las acciones o tareas que dentro de ellas realizará en función de las necesidades detectadas, y las poblaciones beneficiarias de la labor del profesionista.

Arredondo, Ribes y Robles (1979, p. 177), señalan que para poder determinar las categorías de la actividad profesional para el caso concreto del psicólogo, hay que recurrir a cuatro dimensiones que la definen "...**a)** los objetivos de la actividad; **b)** las áreas generales de actividad; **c)** las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve dicha actividad; y **d)** el número de personas a las que afecta la actividad".

Por último, dentro del concepto de práctica profesional que proponen Glazman y De Ibarrola (Op. cit.), ésta tiene dos dimensiones:

- 1) El tipo de actividad que desempeñará el profesional en su campo de acción.
- 2) El nivel de comportamiento que debe alcanzar.

Al revisar las propuestas sobre los componentes del perfil y la práctica profesional, se observa que los autores, entre otras cosas, coinciden en la especificación de las habilidades, acciones o tareas que debe realizar el profesionista; entendiendo por esto las actividades que debe desempeñar el profesionista para considerarse como tal; de ahí surge la siguiente pregunta: **¿con base en qué delimitamos dichas acciones o actividades?**

Dentro de la metodología que aquí se presenta, se propone que las tareas o acciones se definan a partir de tres elementos:

- 1) Las necesidades sociales detectadas, a las cuales tratará de dar solución el profesionista.
- 2) Los resultados de las investigaciones tendientes a determinar el posible mercado ocupacional.
- 3) El análisis que se haga de las disciplinas que podrían aportar elementos para la solución de los problemas.

Un ejemplo de las tareas o acciones que debe realizar un profesionista, en este caso concreto el psicólogo educativo, son (Díaz, 1996):

- 1) Planear, que se define como la toma de decisiones que intenta establecer un curso de acción lógico y efectivo; implica la selección entre diversas opciones de objetivos, políticas y procedimientos de la institución, y afecta el curso futuro de la misma o de un área particular con el fin de alcanzar las metas establecidas.
- 2) Investigar, que se entiende como el proceso por el cual, mediante la aplicación del método científico, se procura obtener información relevante y fidedigna para verificar, corregir, aplicar o ampliar el conocimiento.
- 3) Evaluar, que consiste en el 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.

Glazman e Ibarrola (Op. cit.), proponen que la manera en que se deben determinar las actividades del profesionista es por medio de la técnica de cuestionario, que se lleva a cabo en las instituciones profesionales con el fin de obtener información acerca de lo que hace el profesionista.

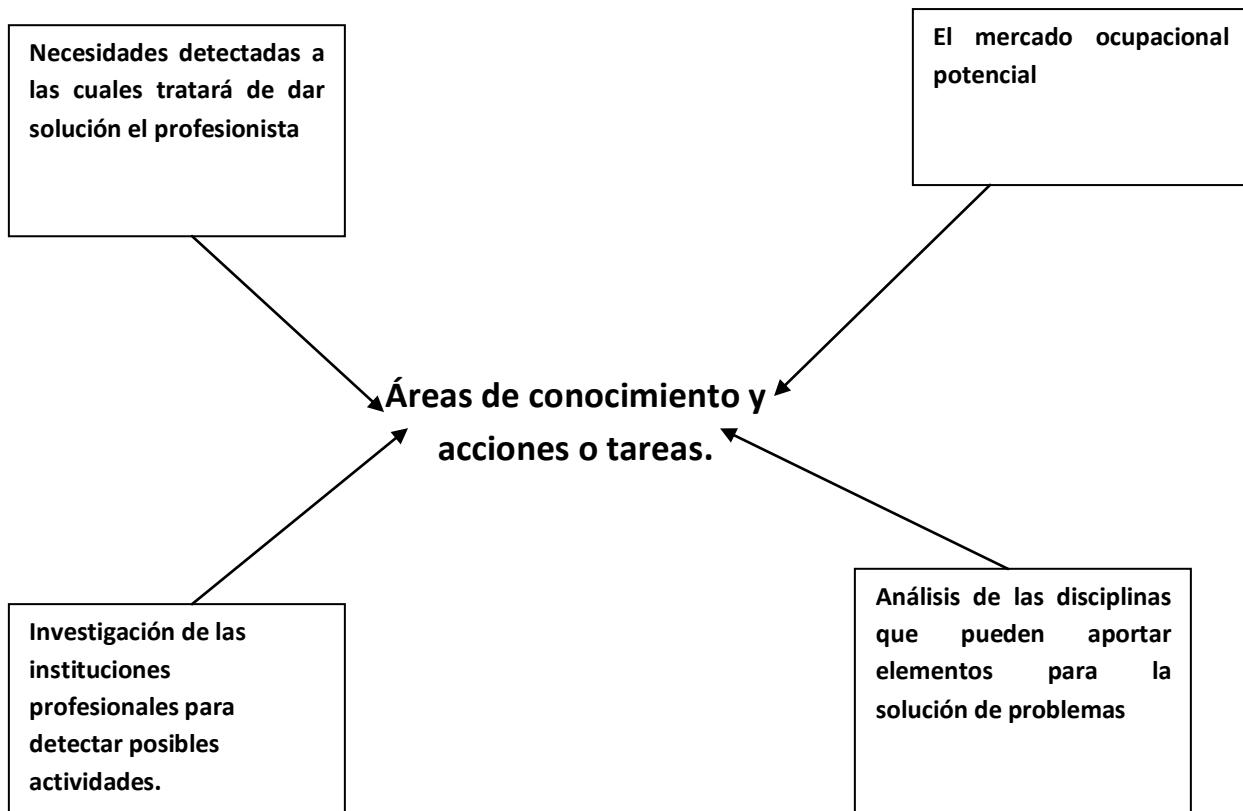
Otro punto de concordancia de las propuestas revisadas con respecto a los componentes del perfil profesional, es lo referente a la determinación de los conocimientos o áreas de conocimientos con base en los cuales el profesionista desempeñará su labor.

En la metodología que se propone en el presente texto se utilizan los tres mismos elementos con los que se determinan y definen las tareas o actividades profesionales, esta vez aplicados junto con las áreas:

- a) Las necesidades y los problemas detectados.
- b) El mercado ocupacional potencial.
- c) El análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para la solución de dichos problemas.

Figura 5. ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y ACCIONES O TAREAS

En esta figura podemos observar cómo las áreas de conocimiento y las tareas o acciones se determinan y definen tomando en cuenta los cuatro mismos elementos de entrada (modelo basado en: Díaz, 1996).



Otros componentes del perfil profesional en los que no concuerdan todos los autores revisados son: la especificación de las actitudes y valores, y las poblaciones en las que laborará el profesionista, es decir, las beneficiarias.

Estos elementos o componentes definen al perfil profesional y se conjuntan e interrelacionan para formarlo e interrogarlo.

La conjunción de estos tres elementos por medio de las matrices se convertirá en el perfil profesional al organizarlas por áreas de conocimiento

EVALUACIÓN CONTINUA DEL PERFIL PROFESIONAL

Hasta este punto, se han estudiado los elementos que componen y dan forma a un perfil profesional y cómo se elabora; sin embargo, surge la duda acerca de su validez con respecto a los elementos que lo definen y fundamentan.

En primer lugar, debe considerarse que un perfil profesional se crea con base en las necesidades que tratará de solucionar el profesional, en el potencial del mercado ocupacional, en el análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para solucionar los problemas, y en la investigación de las instituciones profesionales acerca de las posibles actividades a realizar.

Por otra parte, debe destacarse que las necesidades cambian con el tiempo, que hay avances disciplinarios, el mercado ocupacional se modifica y las actividades profesionales varían. Por tanto, la evaluación del perfil creado debe realizarse a partir de los elementos que lo definen, de su congruencia y continuidad con la etapa de la fundamentación del proyecto curricular, así como por su vigencia.

La evaluación de la congruencia de los elementos internos del perfil profesional se refiere a la valoración que se hace del mismo con respecto a los niveles de generalidad o especificidad con los cuales se elabora, y con el grado de relación y no contradicción de los elementos que lo definen (áreas de conocimientos, acciones, etcétera).

La evaluación de la congruencia del perfil profesional en relación con los fundamentos de la carrera se refiere a la valoración que se hace al buscar el grado en que el perfil es una consecuencia lógica de lo fundamentado; en otras palabras, que el perfil profesional corresponda realmente a los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la fundamentación.

La evaluación de la vigencia del perfil profesional se refiere a la valoración que se hace de éste a partir de su actualidad y adecuación, en función de los fundamentos que le sirven de base. Lo anterior implica una confrontación entre los elementos que definen a un perfil y lo expuesto internamente en éste, de tal forma que toda modificación o corrección del perfil profesional responda a los cambios de los elementos que lo fundamentan: necesidades y problemas sociales detectados, potencial del mercado ocupacional, avances disciplinarios, etc.

No olvidemos que el profesional intenta solucionar una serie de problemas que no son estáticos, sino cambiantes y dinámicos, por lo que esta valoración deberá ser permanente. Además, la evaluación de la vigencia abarca lo que se haga de la solución o satisfacción real que el profesionista ofrece a las necesidades detectadas. Esto nos indicará si el plan de estudios derivado del perfil profesional es realmente el adecuado para preparar al profesionista; si no es así, es preciso considerar las modificaciones y correcciones necesarias al perfil profesional y, consecuentemente, al plan de estudios.

Como se puede observar, la elaboración de un perfil profesional no termina cuando éste ha quedado claramente especificado: aún debe establecerse su adaptación según se modifiquen los elementos que lo definen y alimentan.

DIVERSAS METODOLOGÍAS ACERCA DE LA ELABORACIÓN DE PERFILES PROFESIONALES

Es difícil discutir acerca de propuestas metodológicas para la elaboración de perfiles profesionales, pues éstas son escasas.

Arnaz (1981b) propone la elaboración de lo que él llama perfil del egresado, dentro de la actividad general de elaborar un currículo, como una de las actividades que ayudarán a definir los objetivos curriculares. El perfil del egresado se elabora cuando ya se conocen las necesidades que se atenderán y al alumno que ingresará al sistema, que a la vez es antecedente para la definición de los objetivos curriculares. Al respecto, Arnaz afirma (Ibíd., p. 25). "Un buen perfil del egresado facilita la tarea (pero no lo sustituye) de definir los objetivos curriculares".

Este mismo autor (Arnaz, 1982b) crea una guía para elaborar el perfil del egresado. Esta guía es un cuestionario y aborda las siguientes cinco áreas de investigación:

Lo referente a las hipótesis sobre la conveniencia y necesidad de un nuevo tipo de egresado, con base en las necesidades y problemas detectados.

1. La delimitación del marco normativo y de planeación en el cual se ubicará el perfil.
2. La delimitación de las necesidades con base en las cuales se elabora el perfil del egresado.
3. La delimitación de las habilidades con las cuales el egresado podrá dar solución a los problemas detectados.
4. La revisión constante del perfil elaborado.

Por otro lado, Glazman e Ibarrola (Op. cit.) presentan una metodología para definir la práctica profesional, y proponen que la manera más adecuada de lograr esto es por medio de la información que se obtiene de ciertas fuentes idóneas, tales como las instituciones profesionales, mediante la revisión de documentos y entrevistas a personas que en ellas laboran, y las obras cuyo objeto de estudio es la profesión de que se trate.

El procedimiento es el siguiente: primero, se determinan qué instituciones serán las fuentes de información, en seguida se analizan las obras y documentos de las instituciones seleccionadas, posteriormente se analizan los documentos, artículos, etc., que contengan información con respecto a las actividades profesionales y, por último, se reúne la información obtenida de las diversas fuentes seleccionadas.

Para obtener información de las personas que laboran en las instituciones, Glazman y De Ibarrola proponen la utilización de un cuestionario, el cual debe aplicarse principalmente en dos aspectos (Op. cit., p. 387):

1. ¿Qué hace un profesionista?

- 2.** ¿Cuáles son las operaciones —pasos o momentos esenciales— que lógica y cronológicamente debe llevar a cabo el profesionista para realizar las actividades mencionadas en la respuesta a la pregunta anterior?

Por último, se presenta la metodología creada por Glazman e Ibarrola con respecto a la elaboración de planes de estudio.

Se basan en el esquema de Roger Kaufman sobre la planificación de sistemas educativos; y utilizan el análisis de misiones, funciones y tareas para desarrollar en detalle la metodología.

Estas autoras proponen cinco misiones:

- 1.** Determinar los objetivos generales del nuevo plan.
- 2.** Determinar los objetivos específicos del nuevo plan.
- 3.** Determinar los objetivos intermedios del nuevo plan.
- 4.** Estructurar los objetivos intermedios del nuevo plan.
- 5.** Evaluar el nuevo plan.

Con base en estas misiones, se proponen varias funciones y subfunciones para cumplirlas, y estas, a su vez, se cumplen a través de las tareas.

Así, encontramos que las subfunciones (ibid., pp. 60-62):

- Definir al profesionista.
- Señalar los aspectos legales relativos al ejercicio de la profesión.
- Delimitar la práctica profesional.
- Delimitar los contenidos y métodos de las disciplinas académicas.

Son componentes de la subfunción general:

- 1.1** “Analizar el contenido formativo e informativo propio de la profesión”, y esta, a su vez, forma parte de la función:
- 1.2** Analizar los fundamentos, que a su vez es parte componente de la primera misión, con las siguientes funciones:
- 1.3** Definir los objetivos generales a partir del análisis de los fundamentos.
- 1.4** Esclarecer los objetivos generales del plan vigente.
- 1.5** Evaluar la congruencia entre los objetivos generales del nuevo plan y los objetivos generales del plan vigente.
- 1.6** Definir los objetivos generales del nuevo plan.

Cada una de las subfunciones referidas a la profesión, a la práctica profesional y a la disciplina académica, se componen a su vez de diversas tareas. Para profundizar en esta metodología se recomienda revisar la obra mencionada.

PASOS DE LA METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

A continuación se presenta la metodología propuesta por las autoras de este texto, la cual es una integración de todos los fundamentos teórico-metodológicos vertidos anteriormente. Debe aclararse que se presenta una propuesta muy general, que abarca una etapa, varias subetapas, actividades, medios y productos. Estos elementos podrán ser adaptados y desarrollados según la problemática y situación específica que se quiera abordar.

Etapa: Elaboración del perfil profesional

Subetapa 1: Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas para la solución de los problemas detectados.

Actividades:

- Análisis de las áreas de conocimiento de la disciplina.
- Identificación de las técnicas, métodos y procedimientos que pueden utilizarse en el campo de acción y su agrupación de acuerdo con su funcionalidad.

Subetapa 2. Investigación de las áreas en las que podría intervenir el trabajo del protagonista.

Actividades:

- Determinación de las áreas en que laborará el profesionista con base en las investigaciones sobre las necesidades que serán abordadas, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas.
- Definición y delimitación de cada área identificada en el punto anterior.

Subetapa 3. Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionista.

Actividades:

- Selección de las tareas que efectuará el futuro profesionista con base en las investigaciones sobre las necesidades detectadas, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina.
- Definición de cada tarea seleccionada en el punto anterior.
- Jerarquización de las tareas, por medio del establecimiento de niveles de generalidad e inclusividad entre las mismas.

Subetapa.4. Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría intervenir el trabajo del profesionista.

Actividades:

- Identificación de los niveles de acción y las poblaciones en que puede desarrollar su trabajo el profesionista, con base en la estructura actual del sistema en el cual se realizaron las investigaciones con respecto a las necesidades detectadas y el mercado ocupacional.
- Definición y delimitación de cada nivel de acción y de la población identificada en el punto anterior.

Subetapa 5. Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinados.

Actividades:

- Elaboración de matrices tridimensionales formadas por celdillas resultantes de la conjunción de áreas y tareas a cada nivel de acción.
- Selección de las celdillas pertinentes para el perfil profesional con base en la labor del profesionista y el resultado de la investigación sobre los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina seleccionada.
- Especificación de enunciados generales e intermedios para cada una de las áreas en su intersección con las tareas y los niveles de acción.

Subetapa.6. Evaluación del perfil profesional.

Actividades:

- Evaluación de la congruencia de los elementos internos que definen el perfil profesional.
- Evaluación de la congruencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera.
- Evaluación de la vigencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera en la evaluación de la solución que dé el egresado a las necesidades detectadas.

Medios:

Consulta de bibliografía y documentos, entrevistas y encuestas a expertos en diferentes áreas, uso de técnicas psicológicas tales como análisis de tareas, especificación de acervos conceptuales y elaboración de objetivos generales e intermedios.

Producto:

Documento que describe el perfil profesional con sus rubros y subrubros. Esto se deriva de la información obtenida en las subetapas:

- a) Listado del grupo de áreas de conocimiento, método, técnicas y procedimientos de la disciplina seleccionada.
- b) Definición y listado de áreas, tareas, niveles o campos de acción y poblaciones.
- c) Matrices tridimensionales.
- d) Documento que describe la congruencia y vigencia del perfil profesional.

XI. DISEÑO Y ESTRUCTURACION DEL PLAN DE ESTUDIOS

Para lograr los objetivos del perfil del egresado debe pasarse a una nueva etapa de organización y estructuración curricular, que incluye:

- **El Plan de Estudio** (Plan curricular) que abarca la determinación de contenidos curriculares, estructuración y organización de los mismos.
- **Programas de Estudio** que conforman cada uno de los cursos.

A. EL PLAN DE ESTUDIOS.

1. El Plan de Estudio puede definirse como:

"El total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursados durante una carrera e involucran la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para estructurar y organizar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje ". (Arnaz., 1981 En Frida Díaz Barriga OB CIT).

"Es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos". (Ley 115 Feb. 1984. Colombia).

Su proyección requiere de un cuidadoso trabajo de la comisión de especialistas que se les asigna esta labor, por la importancia de este documento para la organización de los aspectos vitales del proceso pedagógico. El equipo encargado de esta tarea debe velar porque sea funcional, o sea, responder a las exigencias del modelo del egresado, a la vez que resulte aplicable en el tiempo y a las características del alumno.

Debe ser flexible, porque el plan base con su estructura de contenido por años debe ajustarse a las particularidades individuales de los estudiantes y a las transformaciones que impone el desarrollo científico-técnico. Se requiere que sea coherente, lo que implica una concepción de sistema de todas las

actividades y un aprovechamiento máximo de todas las potencialidades educativas del proceso pedagógico. A la vez se requiere eficiencia en la utilización de los recursos humanos y materiales.

El plan debe ser portador de una alta calidad en la gestión educacional y a la vez debe lograr un mínimo de gastos aprovechando al máximo la planta de profesores, la base material de estudio y las condiciones concretas de la institución en general.

En general puede llegarse a la conclusión de que **el plan de estudio brinda información sobre:**

- Lo que ha de aprender el estudiante durante todo el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje.
- El orden propuesto a seguir dentro del proceso.

Todos los elementos a tener en cuenta en su elaboración mantienen relación con el perfil y entre los más importantes pueden señalarse:

- 1. Las necesidades sociales**
- 2. Las prácticas profesionales**
- 3. Las disciplinas implicadas**
- 4. Los estudiantes.**

Resulta de vital importancia organizar de manera lógica los pasos para la estructuración de un plan de estudios, o sea, que debe existir coherencia y un análisis cauteloso en las decisiones que se van tomando.

La naturaleza de los planes de estudio depende de los objetivos y de consideraciones de orden pedagógico, lógico, psicológico, epistemológico y administrativo, principalmente.

2. Estructuración del Plan de Estudio

a) **Lineal o por asignaturas:** Se refiere a tomar cada uno de los cuerpos organizados de conocimientos, habilidades y actividades, dividirlos y articularlos siguiendo una mayor lógica en cuanto al contenido y a las experiencias de aprendizaje, pasando de un tema a otro, o de un curso a otro; según una jerarquización definida, partiendo de un análisis, valoración y ordenación previa a la enseñanza.

Para las instituciones educativas que tienen que elaborar planes de estudio, la estructuración por asignaturas es más fácil para el control administrativo, en ello influye la tradición y en general la falta de experiencia, para asimilar otras modalidades.

Sin embargo la estructuración por asignaturas ha sido criticada y varias son las razones:

- Porque contribuye de una forma particular a fragmentar la realidad y genera repetición constante de información muchas veces contradictorias que son percibidas por el alumno como opiniones o puntos de vista, igualmente válidos y no como concreciones de marcos teóricos diversos.

- Privilegia la exposición y tiende a convertir al alumno como espectador ante el objeto de estudio.
- Gasto innecesario de energía psíquica por parte de maestros y alumnos como consecuencia de la excesiva atomización de contenidos.

A pesar de que esta concepción, tiende a contemplar los nexos externos de las asignaturas y disciplinas y su evaluación esencialmente es en términos de cantidad, no es indispensable hacer desaparecer este tipo de organización, lo que si resulta imprescindible es enseñar las asignaturas y disciplinas en función de sus propias relaciones dinámicas y vinculadas a los problemas sociales, lo cual contribuirá a visualizar los peligros de una cultura fragmentada y sentar las bases de un pensamiento interdisciplinario.

b) Plan Modular: es una concepción del plan de estudios que integra las diferentes disciplinas a partir de centrarse en relación a la solución de problemas (objeto de transformación).

Aquí el desarrollo de los programas de estudio debe estar en función del pensamiento crítico y no simplemente en función de la estructura lógica de las disciplinas. El plan de estudios, el punto de referencia será el propio proceso de actividad del futuro egresado dentro del contexto y no los contenidos, formas o modelos de disciplinas.

Su aparición es relativamente reciente y se ha propuesto como una solución a la estructura lineal.

Según Margarita Panza los **Módulos** son: "...una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso de tiempo flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales..." (Margarita Panza, Enseñanza Modular. Perfiles Educativos, CISE-UNAM # 11)

En esta definición se evidencian algunas de las **características ventajosas** de esta estructura:

- Se rompe el aislamiento de la institución educativa con respecto a la comunidad social, pues amplia el concepto de aula hasta el contexto social.
- Rompe con el enciclopedismo al actuar con la realidad y no concretarse al estudio de los contenidos.
- Elimina la superposición de temas.
- Elimina las motivaciones artificiales, pues se trabaja con la realidad que es de por sí estimulante.

Sin embargo hay también elementos que constituyen **focos de preocupación** en este enfoque:

- * La organización por módulos por sí misma no garantiza la ruptura con el positivismo.
- * Es un peligro que se confunda con yuxtaposición, lo que ocurre en muchas instituciones en la actualidad.

- * Es también un peligro que los cursos se conviertan en una revisión pasiva de generalización que ofrecen pocas oportunidades para la investigación, o sea, que buscando profundidad se logre incrementar la superficialidad.
- * Si el profesor no está preparado, compenetrado, comprometido y motivado con los principios del enfoque, en vez de avanzar se creará un caos.

C) Plan Mixto: Está formado por la combinación de un tronco común que cursan todos los alumnos al principio de una carrera y un conjunto de especializaciones que el alumno elige una. Comparte características de los dos tipos de planes y permite al alumno especializarse en un área más particular dentro de una disciplina o profesión. La viabilidad y conveniencia de este tipo de plan tiene que determinarse de acuerdo con criterios sociales, económicos, de mercado de trabajo, de recursos, etc.

Hay otras propuestas teóricas para organizar el plan de estudio, por ejemplo, Susana Sabath entre otros, propone la distribución por asignaturas; por áreas (que se refiere a contenidos que provienen de diferentes disciplinas, relacionados entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria, busca integrar los recursos y contenidos de estudio) y por módulos.

En el caso de Hilda Taba la propuesta es por materias (que se refiere a las asignaturas), grandes temas generales con una organización basada en procesos sociales y las funciones vitales y el cubano Carlos Álvarez es del criterio de una estructuración en asignaturas, disciplinas, módulos y por créditos.

Cualquiera que sea la estructuración del plan de estudio, la práctica pedagógica es la que evidencia las contradicciones, lagunas y aciertos del plan de estudio y la propia práctica permite un proceso de evaluación constante de sus resultados.

Hay elementos que tienen que ver con su esencia misma como son:

- * La integración lograda
- * Actualización de los programas y del marco teórico-conceptual y referencial de los programas.
- * Resultados académicos
- * La opinión de docentes y alumnos.

También debe tenerse en cuenta la realidad cambiante, para lo cual es necesario:

- **Análisis del mercado.**
- **Opinión de especialistas externos.**
- **Ánalisis comparativo con otras currícula de la misma área de especialidad.**

XII. REFLEXIONEMOS: ¿DESDE EL PROGRAMA AL CURRÍCULUM O DESDE EL CURRÍCULUM AL PROGRAMA?

Cuando se hace un cuestionamiento podríamos preguntarnos por qué surge. Realmente la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje suscita una serie amplia de interrogantes y polémicas a resolver.

En el proceso educativo se dan interrelaciones disímiles no solo entre individuos sino además entre procesos y componentes de este proceso, la doble interacción, la doble influencia entre estos elementos es común.

En este caso nos referimos a la relación entre el currículum y el programa, relación bidireccional desde nuestro criterio. El currículum contempla el programa como uno de los documentos que lo conforman, de igual forma el perfeccionamiento de programas con vistas a una mayor calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje influye en el diseño curricular.

Aunque partamos de la importancia del programa y la relación de este con el currículum, nos impulsa la tarea de reflejar la complejidad del proceso educativo desde la institución, el salón de clases, desde el papel del profesor, conociendo la enorme responsabilidad que reviste la formación integral del profesional de estos tiempos, ante el implacable desarrollo de la ciencia, ante la necesidad de innovación, de solucionar problemáticas sociales, ecológicas, técnicas a nivel mundial que esperan respuesta.

El profesor trabaja directamente con el programa de la asignatura que imparte, con un plan de estudios, sus clases deben ir dirigidas a la formación de un profesional que responda un perfil según las demandas sociales. Las incongruencias que puedan existir en un programa son detectadas por un profesor competente. El estudio de los programas a fondo constituye un elemento esencial a la hora de priorizar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y su continuo perfeccionamiento.

Desde antaño las modificaciones en los programas educativos han sido fruto de cambios conceptuales psicológicos y pedagógicos (Rosseau, Montessori, Decroly, Freinet , entre otros). Cuando se aborda el tema de la evaluación educativa ha de decirse que debe hacer se referencia a la evaluación no solo del aprendizaje, sino además de programas y la evaluación institucional.

La valoración de programas tuvo su momento álgido en los años 60- 70 cuando la Asociación Norteamericana de Investigación educacional patrocinó un conjunto de estudios y de monografías sobre evaluación del currículum. Se buscaba un sistema de evaluación que permitiera superar los trabajos de Tyler en 1942, que se centraban en la congruencia entre los objetivos prefijados y logros conseguidos con una perspectiva básicamente sumativa y cuantitativa.

Cronbach consideró que los estudios de valoración de programas educativos tenían como objetivo principal proporcionar ayuda para guiar el perfeccionamiento del currículum. De hecho, los proyectos curriculares no son documentos o propuestas definitivas, ni han de tener voluntad de mantenerse a lo largo del tiempo sin ningún cambio.

Por el contrario, los proyectos curriculares deben contemplarse más bien como hipótesis iniciales de trabajo, que han de contrastarse después en la práctica educativa, y deben ser revisados y modificados de acuerdo con la experiencia.

Un rasgo esencial de los planes y programas de estudio es su permanente revisión y actualización. Se dice que es una tarea inacabada, por buenas realizaciones y propuestas que se alcancen, necesitan contrastarse y adecuarse a la realidad, respondiendo a las innovaciones del conocimiento y a las variantes que tienen las poblaciones a las que se dirigen. Se necesita una actitud crítica, propositiva, diferente, por medio de la cual se reduzcan las distancias existentes entre lo deseable y lo real.

El concepto de programa hace referencia a los documentos explicitadores de los objetivos y contenidos de un nivel educativo y que tienen un ámbito geográfico de aplicación más o menos amplio, nación, región. La existencia del programa se justifica en tanto que la tradición pedagógica no da suficientes garantías para poder prescindir de un marco general de referencia como el que suministra el programa.

El diseño de programas debe responder a las exigencias de la comunidad educativa y a la posibilidad para integrar lo antiguo y lo nuevo, debe tener la flexibilidad suficiente para generar dinámicas de contraste y diferenciación didáctica, posibilitar modelos de intervención colaborativa. Desde una perspectiva formal se le exige contener una serie de requisitos que lo hagan inteligible y aplicable. Entre los elementos que integran su estructura se encuentran: Fundamentación, pertinencia, a quienes va dirigido, objetivos, contenidos, actividades, métodos de enseñanza, medios y recursos necesarios, evaluación.

Cuando se piensa en la práctica curricular, el pensamiento se dirige al nivel que nos es más cercano, el nivel micro, es decir el que se realiza en la institución, en las disciplinas, en las asignaturas y en las clases, los protagonistas principales de esta práctica son los profesores y los alumnos, que por lo general en esta fase puede desempeñar un rol más o menos activo en dependencia de las concepciones teórico metodológicas que se asuman.

Relacionado con esta reflexión es que consideramos la necesidad cada vez más creciente de que el profesor, a partir de su propia práctica y vinculada sistemáticamente al estudio de los principales presupuestos teóricos, pueda aportar y sugerir transformaciones al currículum. Por eso es razonable el

criterio de Stenhouse cuando afirma "Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y a la luz de nuestra práctica".

La labor del profesor debe estar caracterizada en la dimensión del desarrollo curricular por enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño, aunque muchas veces esto no ocurre.

Se plantea que las instituciones educativas de calidad son aquellas que permiten generar en su seno los mecanismos de adaptación a nuevas y cambiantes condiciones del aprendizaje y que el proceso de renovación curricular es un paso metodológico esencial para desarrollar los instrumentos programáticos y la visión organizacional a largo plazo que permita adaptar la práctica educativa para que ésta sea capaz de responder a nuevas condiciones de manera proactiva y constante.

Carlos R Ruano plantea: "La transformación curricular conlleva, por lo menos, dos aspectos. El primero consiste en el grado de correspondencia de los contenidos a incluir dentro del programa de estudios con respecto a las metas cognitivas y profesionales que se persiguen. Es decir, la manera en que se integran las asignaturas dentro del marco de referencia programático. Para ubicar dicho grado de correspondencia contenidos-programa, un ejercicio de autoanálisis a nivel curricular debe iniciarse a partir de la concepción misma de currículum"

Los programas deben cumplir una serie de requisitos a la hora de conformarse y para su evaluación. Sería interesante preguntarse si siempre los programas de estudio dan respuesta real a los requisitos fundamentales para ser elaborados.

Un programa debe dar respuesta a necesidades de formación de un egresado, en el caso de la Educación Superior. Se responde a un perfil del profesional a competencias que debe presentar el graduado de esa especialidad, por tanto, el programa debe ser pertinente, fundamentado en las necesidades que lo originan, para qué es el programa, a quién va dirigido.

Se debe contemplar la clasificación y contextualización de los objetivos del programa, la coherencia entre estos y el perfil del profesional, los conocimientos a desarrollar y este sistema de conocimientos debe ser coherente con los contenidos, las habilidades a formar.

Se debe tener en cuenta además la acomodación de contenidos con respecto al contexto, los recursos existentes, el control de proceso, concebir la evaluación, el manejo de materiales de estudio y una serie de indicaciones metodológicas y organización que den respuesta a estos elementos.

En ocasiones podemos percarnos de la existencia de contenidos que están planificados para ser impartidos en una asignatura a un futuro profesional, y nos preguntamos ¿son estos contenidos lo más necesarios atendiendo a su formación como futuro profesional de esa área?.

Otmara González cita algunos criterios dados por J Villaroel en relación a desaciertos que los profesores detectan en la práctica pedagógica relacionados con el currículum y que atañen en alguna medida a los programas de estudio. Plantea que se trata de modelos que reproducen las características y relaciones de la sociedad a la que sirven en la medida en que los contenidos de planes y programas no están orientados al desarrollo nacional, por lo que se da una incongruencia y falta de coherencia entre estos elementos.

Según Otmara González generalmente la currícula vigente se caracteriza porque son currículum estático y cerrado, elaborados de forma jerárquica donde existe poca implicación por parte de los profesores, no existe una armónica relación entre los componentes fundamentales del diseño curricular (perfil, plan de estudios y programas de formación).

Es frecuente que los planes se elaboren sin ser precedidos de perfiles profesionales, y que las materias se imparten sin tener en consideración la función que cada una tiene en la formación profesional (González, 1995).

Esto avala los planteamientos realizados anteriormente con referencia a las dificultades en relación a la coherencia en el programa entre los contenidos que se imparten, los objetivos y el perfil del profesional al que responden, además se plantea que los contenidos se presentan en forma de paquetes de conocimientos ya elaborados, listos para ser asimilados, favoreciéndose la enseñanza de carácter sumativa, intelectualista, en muchas ocasiones favoreciéndose la instrucción sobre la educación, la información sobre la formación.

Como puede analizarse aún falta mucho por perfeccionar en el ámbito educativo referente al diseño curricular, así como en la práctica educativa. Los programas y planes de estudio deben ganar en coherencia y la labor del profesor debe ser más activa, debe trabajarse con vistas a que el profesor se sienta protagonista del proceso y no un mero reproductor de algo preestablecido.

Debemos añadir además que el currículum no puede alejarse de la interacción entre alumno- profesor y el conjunto de experiencias que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello en la literatura se abordan denominaciones como:

Curriculum vivido, como aquel que se produce cotidianamente en la práctica de la enseñanza y que es el que efectivamente vivencia el estudiante durante su formación.

Pero muchas veces contenidos que no son explicitados en planes y programas se manifiestan de forma implícita en los aprendizajes, tanto dentro del aula como en otros espacios escolares. De aquí que se hable, a partir de P. Jackson, de un currículum oculto. Que se expresa no solo a partir de las interacciones en la institución educativa , fuera del aula, sino que ha llegado a manifestarse dentro del aula siendo conocimientos trasmítidos por el profesor, por eso se señalaba la importancia de analizar cómo el profesor realizaba la implementación del programa. (González, 1995).

En relación a esto debe serse muy cuidadoso pues muchas veces este currículum oculto es una fuente de obstáculos para lograr las finalidades del currículo formal o pensado.

La dinámica en el proceso de enseñanza es mucho más amplia, más enriquecedora que cualquier planificación que pueda realizarse. La experiencia del profesor, sus vivencias, conocimientos, sus motivaciones modifican de alguna forma el proceso, por eso cada vez que se realicen reflexiones acerca del currículum, del programa, de los planes de estudio se debe tener como premisa el reconocimiento del papel activo de los sujetos que se implican, de la existencia de un sujeto concreto con características personológicas que mediatizan el proceso.

Si nos planteamos entonces la interrogante que dio inicio a estas reflexiones podremos decir que lo más importante no está en la direccionalidad del proceso sino en la capacidad de lograr un proceso de aprendizaje con calidad , el currículum desde una visión formal, desde su dimensión pensada contempla el programa como uno de sus componentes, rige, pauta y debe existir una coherencia entre cada uno de los documentos que lo conforman , ahora , es innegable reconocer el carácter cílico de las relaciones entre el currículum y el programa, entre cada uno de los documentos que lo conforman, cómo el perfeccionamiento de un programa trae implicaciones de orden curricular.

Reconocer el currículum en la amplitud que se merece es unos de los elementos esenciales que debemos tener en cuenta al analizar la temática, darnos cuenta que el currículum va más allá de cada uno de estos componentes. Reconocer además que el rol de profesor implica un margen de flexibilidad a la hora de manejar el programa de la asignatura y el plan de estudios en dependencia de las necesidades y características de su grupo y de cada uno de los estudiantes, es el profesor un facilitador del proceso de aprendizaje, que tiene en sus manos documentos que lo guían en su accionar pero además que como personalidad se implica en el proceso y lo permea con su experiencia.

Si se parte de la necesidad del desarrollo de la personalidad de nuestros egresados y de su formación integral, si se pretende la atención a las particularidades individuales de los estudiantes se acepta entonces que es el profesor una figura insustituible, que es capaz de darse cuenta de cómo se desarrolla

el proceso de enseñanza aprendizaje a lo interno del grupo y que puede necesitar darle un vuelco a su accionar independientemente de la existencia de un programa prediseñado. Sin dejar de reconocer la importancia y necesidad de estos documentos curriculares para la calidad de la formación de los estudiantes y futuros profesionales.

El currículum oculto es un ejemplo de cómo puede modificarse el proceso de enseñanza y aprendizaje aún con la existencia de un programa o un curriculum pensado.

Es por eso que al analizar la institución educativa así como el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario reconocer el currículum de una forma amplia, así como analizar las interacciones que se establecen entre sus componentes, relaciones de interfuncionalidad, de condicionamiento mutuo, además debe decirse que las percepciones que del proceso tienen los estudiantes y profesores, las vivencias, las interacciones que se dan entre alumno y profesor, de estos con el curriculum son sumamente importantes a la hora de evaluar la calidad del proceso y analizar la temática curricular.

CONCLUSIONES

La temática curricular, el análisis del currículum y su implementación en las instituciones educativas es en nuestros días un elemento esencial a la hora de comprender la dinámica de los procesos que se dan a lo interno de un salón de clases y a lo interno de un centro educacional.

Las relaciones que se establecen entre cada uno de los documentos o componentes del currículum, relaciones bidireccionales y de interinfluencia , se verifican desde la práctica educativa y a través del rol del profesor y de cada uno de los implicados en el proceso, incluyendo a los estudiantes que se convierten en evaluadores del accionar práctico de cada docente y de cada funcionario de la institución, que vivencian el currículum y aunque muchas veces no lo nombran como tal lo viven día a día y lo valoran desde su aprendizaje, desde sus motivaciones y desde sus experiencias y vivencias.

El estudio y la reflexión constante en relación a los programas y los planes de estudio deben caracterizar a la institución. La revisión, la evaluación es fundamental tratando de darle al profesor un papel protagónico, pues las incongruencias que puedan existir en un programa son detectadas por un profesor competente.

El perfeccionamiento de programas con vistas a una mayor calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje influye en el diseño curricular y con esto en la formación integral del discente.

Debe tenerse en cuenta además que el papel del profesor y su accionar práctico se encuentran permeados por características de su personalidad , por su experiencia en el desempeño del rol, por sus conocimientos, por lo que existen modificaciones al programa que surgen en ocasiones en la propia interacción alumno – profesor , las cuales son reconocidas como parte de un currículum oculto, que en ocasiones podrían valorarse como "imperceptibles" , pero que se presentan sin lugar a dudas en nuestro accionar y llegan a convertirse en significativas para los estudiantes dentro del currículum vivido .

Comprender la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad y la importancia de la formación integral de los futuros profesionales traerá consigo la necesidad de trabajar en base a currículum flexibles como una característica esencial para la atención individualizada a partir de las características de cada estudiante, buscando educación además de instrucción.

Todavía queda mucho por avanzar en relación a la temática curricular y a la comprensión de la necesidad de romper con visiones tradicionalistas e inflexibles del currículum, la teorización y la práctica muchas veces no van de la mano y los discursos sobre educación formativa se alejan de la actuación real. El cambio auténtico de las representaciones tradicionalistas que se presentan en cuanto al tema de la

educación, de una educación sumativa a una educación formativa requieren de tiempo, esfuerzo, superación y conciencia de necesidad por lo que van más allá de la teorización y se enmarca en un actuar práctico y en una autoevaluación constante de nuestro desempeño como docentes. Una mirada al currículum desde la institución educativa deja ante nosotros problemáticas sin resolver aún, pero con solución desde nuestra labor como profesionales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, R. (1995). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, nro. 282, enero-abril.
2. Arnaz, A. (1981). Del discurso crítico al mito del currículum. Perfiles educativos, CISE-UNAM, México.
3. Bobbit A. (1918) Terminología esencial en currículum e investigación educacional. Colección Clase Magistral. UPEL-I Pde Miranda JM Siso Matínez. Caracas.
4. Bobbitt, A. (1924). Reflexiones para una articulación entre economía y currículum. En: Las profesiones en México, UAM-X, México.
5. Bondi, J. y Wiles, J. (1989). Políticas de educación y de los sectores sociales y su codificación concreta en los planes académicos. *Educación Superior*. Caracas, CRESAL (26) julio-diciembre. 1988.
6. Campo, C. (1993). La formación profesional y la demanda económica de la sociedad, base de la racionalización del currículo de pregrado universitario. *Planiuc*. nro. 15-17, Venezuela.
7. Carnegie, P. (1979). *La planeación estratégica. Búsqueda de nuevos perfiles para el siglo XXI*. Seminario internacional "Modelos de universidad para América latina en el marco de la planeación estratégica universitaria", Ecuador.
8. Casquiz e Inciarte. (2001) Los perfiles profesionales en el marco de la modernización curricular. *Revista Laurus* N° 11. UPEL. Caracas.
9. Coll, C. (1987). El planeamiento curricular en la enseñanza superior. España.
10. Contreras, A. (1990). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. En: R. Bonilla, *Información para analizar y elaborar planes de estudio*.
11. Díaz, A. (1996). Práctica docente y diseño curricular (un estudio explorativo en la UAM-Xochimilco), CESU-UNAM, UAM-X, México.
12. Doll, F. (1974). Hacia un modelo de evaluación de planes de estudio. *DIDAC*. Evaluación educativa, No.18.
13. Eisner, E.W. (1979). Cinco orientaciones sobre el currículum; sus raíces e implicaciones para la planeación curricular. DIDAC. México, No.11.
14. Eisner, M y Vallance, W. (1974). *El currículo en conflicto*. Ediciones Akal. España.
15. Estebaranz, A. (2001). Esquema metodológico para la elaboración de perfiles profesionales con fines de diseño curricular. *Revista de Pedagogía*, No.10-11. Santo Domingo, Oct.

- 16.Fernández, F. (1992). Cómo propiciar la innovación curricular en la Educación Superior. En: Mejorar la docencia universitaria. U.P.N. Santafé de Bogota.
- 17.Flexner, S. (1989). Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio. Ediciones Nuevomar, México, 1984.
- 18.Fullan, M. y Pomfred, S. (1967). Una propuesta metodológica para el diseño curricular. Vigencia de las propuestas originales en la UAM-X. En: Las profesiones en México, UAM-X, México, 1989.
- 19.Gagné, M.I. (1967). La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular, Perfiles educativos, nro. 19, CISE-UNAM, México.
- 20.Gimeno, S. (1992). Aspectos a considerar en la elaboración del currículum. *PLANIUC* 4 (7). Venezuela enero-julio, p.97-112.
- 21.Glatthom, R. (1987). Ibarrola. Diseño de estudios de planes modelos y realidad curricular. *Universidades* 24 (96), México, abril junio 1984.
- 22.Glazman, A. (2001). El currículum universitario de cara al nuevo milenio. CESU-UNAM, México, 1993.
- 23.Glazman, M. ye Ibarrola, A. (1978). Actividades propias de las carreras universitarias. Documento impreso.
- 24.González, O. (1995). El planeamiento curricular en la enseñanza superior UAMX-UH, México.
- 25.Goode, D. (1989). Ocupación profesional desde el campo de actuación curricular. Documento impreso
- 26.Grundy, M. (1987). El sistema de instrucción personalizada. Documento digital.
- 27.Gruñid, V. (1991). La formulación de un modelo académico curricular como referencia para las definiciones de las alternativas de la Educación Superior en la década del 80. La Educación. *Revista Interamericana de Desarrollo* 27 (92). ENA.
- 28.Haimault, D. (1977). El currículo y su construcción. *Educación*. Vol. 9. Editada por el Instituto de Colaboración Científica. República Moratalla, A. (2002). Calidad educativa y justicia social. PPC, editorial. Madrid. España.
- 29.Hainaut, B. (1980). La pertinencia curricular de la reforma curricular en la formación de docentes. *Revista Integración Universitaria* Nº 1. Año 01.
- 30.Hunkins, M. (1980). La sociología del currículum en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los ritos sociales de la escolarización. *Revista Educación*. España, No.282.
- 31.Labarrere, A. (1993). *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Amorrortu. Buenos Aires.
- 32.Mackenzie, W. (1964). Hacia el diseño de un plan de carrera modular. (una primera experiencia). Material mimeografiado. Universidad de Loja.

- 33.Magendzo, A. (1991). Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía. En: El campo pedagógico. Cuatro visiones latinoamericanas, EREP, Montevideo.
- 34.Marchesi, M y Martín, G. (1998). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Buenos Aires. Dirección electrónica:<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf>.
- 35.Marsh, M y Stafford, G. (1984). El currículum como proceso. *Revista DIDAC*. México, No.11 otoño.
- 36.Mercado, A.; Martínez, M y Ramírez, S. (1981). Perfil profesional: tendencias. Documento impreso.
- 37.Páez, V. (1977). Ensayos sobre la problemática curricular, *Trillas*, México.
- 38.Print, A (1993). La práctica docente frente al diseño curricular. *DIDAC*. No.11, México.
- 39.Schein, M. (1982). Habilidades profesionales en lo laboral. Documento impreso.
- 40.Schwab, E.C. (1983). Beyond the measured curriculum. Theory into practice. Vol 25, No.1. EUA.
- 41.Snyder, M; Bolin, G y Zumwalt, L. (1992). Planning the school currículum. París, UNESCO.
- 42.Stenhouse, M. (1987). Design for General Education. Alternative Approchesuto currículum integration. *The journal of higher education*. Vol 53, No.2. ENA.
- 43.Taylor, G; Alexander, W. y Lewis, A. J. (1981). Técnicas de análisis curricular. Limusa. México.
- 44.Torre, M. (1993). The portrayal of the field. *DIDAC* 22 (1).
- 45.Tyler, D. (1949). Educational Technology in currículum development. London, Harper and Row.
- 46.Wheeler, D. (1967). El planeamiento de la educación: en los procesos constructivos del currículo. Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires.