

CURRÍCULO de la TEORÍA a la PRÁCTICA

ADRIANA JUDITH NOVA HERRERA
ANDERSON GEOVANY RODRÍGUEZ BUITRAGO
Coautor: GUSTAVO ANTONIO ZULUAGA TRUJILLO

Nova Herrera, Adriana Judith

Currículo, de la teoría a la práctica / Adriana Judith Nova Herrera, Anderson Geovanny Rodríguez Buitrago. – Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, 2016

134 p.; 17 x 24 cm.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-8966-02-1

1. Currículo, 2. Modelos Pedagógicos, 3. Evaluación Curricular,
4. Planificación Curricular.

375

N935

Colección: Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

ISBN: 978-958-8966-02-1

Primera Edición: Tunja, Junio 2016

Impreso y hecho en Colombia

© Derechos reservados, Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Edición:

Editorial Juan de Castellanos

Sede Álvaro Castillo Dueñas. Carrera 11 N° 11 – 44 Tunja – Boyacá

Teléfonos: (098) 7422944 – 7428378 - 7400543

Correo electrónico: editor@jdc.edu.co

Dirección Editorial

Sandra Liliana Acuña González M.sc.

Corrección de Estilo

Óscar Oswaldo Ochoa Larrota

Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Diseño de Carátula:

Anderson Geovany Rodríguez Buitrago

Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Diagramación e impresión

Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá



Directivos Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Luis Enrique Pérez Ojeda. Pbro.
Rector

Oswaldo Martínez Mendoza, Pbro., Ph.D.
Vicerrector Académico

María del Carmen Rodríguez Mesa
Vicerrectora Administrativa

Comité Editorial Institucional

Luis Enrique Pérez Ojeda. Pbro.
Rector

Oswaldo Martínez Mendoza, Pbro., Ph.D.
Vicerrector Académico

María del Carmen Rodríguez Mesa
Vicerrectora Administrativa

Fabio Aldemar Gómez Sierra Pbro. Ph.D.
Director de Investigación

Sandra Liliana Acuña González M.Sc.
Directora Editorial

Aracely Burgos Ayala M.Sc.
Docente Investigador de Reconocida Trayectoria

Nancy Paola Montañez Aldana M.Sc.
Docente de la Institución

Ludy Paola Villamil Moreno M.Sc.
Docente de la Institución

(Acuerdo 369 del 4 de diciembre de 2014. Artículo 110)

El presente texto es un módulo académico que corresponde a la asignatura “currículo”, eje transversal de las especializaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos FUJDC.

El estudiante a través de este escrito, podrá explorar las bases teóricas y prácticas que fundamentan el currículo y la evaluación, como herramienta esencial para desarrollar la capacidad de diseñar un currículo adecuado a las necesidades del contexto de los estudiantes, así como a las necesidades locales, nacionales e internacionales.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción.....	11
Unidad 1. El currículo	13
1.1 Conceptualización del Currículo	17
1.2 Currículo y modelos pedagógicos	22
1.2.1 Modelos pedagógicos	22
1.3 Fuentes del Currículo	29
1.3.1 Fuente Sociocultural	30
1.3.2 Fuente psicológica	32
1.3.3 Fuente Pedagógica.....	33
1.3.4 Fuente epistemológica	33
1.4 Tendencias Curriculares	34
1.4.1 Currículo como experiencia.....	35
1.4.2 Currículo como sistema	37
1.4.3 Currículo como proceso cultural	38
1.4.4 Currículos alternativos.....	43
1.5 Componentes del currículo	47
Unidad 2. El diseño curricular	55
2.1 Qué es un diseño curricular	59
2.2 Desafío para la construcción del currículo.....	60

2.3	Los componentes del proceso del diseño curricular	63
2.3.1	Diagnóstico.....	63
2.3.2	Los contenidos.....	64
2.3.3	Estrategias enseñanza-aprendizaje	71
2.3.4	Estrategias de manejo de casos especiales	77
2.3.5	Estrategias de evaluación del aprendizaje.....	78
2.4	Desarrollo curricular	85
 Unidad 3. La evaluación del currículo.....		91
3.1	¿Qué se entiende por evaluación del currículo?.....	94
3.2	La transformación de los modelos evaluativos	96
3.2.1	Método de evaluación orientada hacia los objetivos: Tyler	98
3.2.2	Modelo C.I.P.P: Stufflebeam	99
3.2.3	Modelo de evaluación orientada al consumidor o libre de objetivos: Scriven	101
3.2.4	Modelo de evaluación centrado en el cliente o respondente: Stake.....	103
3.2.5	Modelo de evaluación como investigación: Stenhouse	104
3.3	Una aproximación abierta a la evaluación.....	105
3.3.1	El Concepto de Evaluación.....	105
3.3.2	Funciones Básicas de la Evaluación	107
3.3.3	Cuadro comparativo las patologías de la evaluación.....	109
 Evaluación final del Módulo		 112
 Lecturas Complementarias.....		 113

LISTADO DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Mapa contenidos temáticos unidad 1.....	16
Ilustración 2. Fuentes para el diseño del currículo, según Tyler.....	19
Ilustración 3. Relación de los modelos pedagógicos y sus fines	23
Ilustración 4. Modelo pedagógico Tradicional.....	25
Ilustración 5. Modelo pedagógico Conductista.....	26
Ilustración 6. Modelo pedagógico Romántico.....	27
Ilustración 7. Modelo pedagógico Desarrollista	28
Ilustración 8. Modelo pedagógico Socialista.....	29
Ilustración 9. Fuentes del currículo.....	30
Ilustración 10. Tendencias curriculares.....	34
Ilustración 11. Relaciones técnicas de ideas y acciones.....	39
Ilustración 12. Relaciones prácticas entre ideas y acciones	40
Ilustración 13. Relaciones críticas entre ideas y acciones	42
Ilustración 14. Escuelas que se han acercado al concepto de currículo.....	44
Ilustración 15. Mapa de Contenidos Temáticos Unidad 2	58
Ilustración 16. Preguntas orientadoras para el diseño del currículo ..	60
Ilustración 17. Aspectos a explorar previo a la construcción del currículo.....	62
Ilustración 18. Reflexiones que orientan la construcción curricular...	63

Ilustración 19. Marco normativo para el diseño curricular en Colombia vigente en el año 2014	65
Ilustración 20. Argumentos para la selección de contenidos influenciados por la sociedad	67
Ilustración 21. Los 4 pilares de la educación según Delors	69
Ilustración 22. Los siete saberes para la educación del futuro de Edgar Morin	70
Ilustración 23. Proceso de educación considerado como la transferencia del conocimiento tal como existe en la disciplina desde el punto de vista de la estructura cognoscitiva del alumno.	72
Ilustración 24. Proceso de educación donde el profesor sirve fuente principal de la información para el aprendizaje, como en la enseñanza tradicional.	73
Ilustración 25. Proceso de educación donde la función del profesor consiste principalmente en planear los recursos materiales para el aprendizaje apropiado	73
Ilustración 26. Elementos didácticos.....	74
Ilustración 27. Clasificación de los métodos.....	75
Ilustración 28. Características de la evaluación	80
Ilustración 29. Instrumentos de evaluación del aprendizaje	81
Ilustración 30. Tipos de evaluación	83
Ilustración 31. Cualidades de Medición vs. Evaluación	84
Ilustración 32. Variables para el diseño de la evaluación.....	85
Ilustración 33. Mapa de Contenidos temáticos Unidad 3.....	94
Ilustración 34. Tendencias de los paradigmas existentes en el campo de la evaluación.....	97
Ilustración 35. Gráfica CIPP.....	100
Ilustración 36. Proceso de realización de evaluaciones respondientes	104
Ilustración 37. Las patologías de la evaluación.....	109

INTRODUCCIÓN

El módulo académico “Currículo, de la teoría a la práctica” es un texto guía para el desarrollo de la asignatura currículo, que hace parte del plan de estudios de todas las especializaciones que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, dada la importancia del tema en el ámbito de la educación y la pedagogía. El módulo responde a la necesidad de reflexionar en el tema del currículo, por la dinámica del mundo global, el ritmo del progreso de la tecnología, la ciencia y los cambios sociales que deben enfrentar los educandos; razón que exige diseñar currículos pertinentes que encaminen a una adecuada formación humana, cognitiva y técnica.

En términos generales este documento está organizado en tres unidades. La primera parte denominada el currículo, brinda los fundamentos básicos para su comprensión y reflexión. La segunda unidad, el diseño curricular, ofrece herramientas para la construcción de un currículo pertinente y adecuado a las necesidades propias de formación de los educandos, la institución y el contexto. Y la unidad tres se orienta hacia la evaluación del currículo, sus tipos y la función ejercida dentro de la propuesta educativa.

Cada unidad al inicio describe las competencias que podrán alcanzar los educandos y los objetivos de aprendizaje que se persiguen a través del estudio del módulo. El desarrollo de cada unidad se adelanta de manera didáctica y práctica; para ello se involucran mapas, cuadros y ejemplos que permiten al lector tener una visión clara y sintética de los temas a tratar. Asimismo, se incluyen actividades y talleres como herramienta de trabajo para el proceso enseñanza-aprendizaje.

UNIDAD I

EL CURRÍCULO



** Por Anderson Rodríguez Buitrago y Gustavo Zuluaga Trujillo*

Estimado lector, es oportuno para el proceso pedagógico el estudio de los fundamentos del currículo (concepto, componentes, fuentes, tendencias), así como el conocimiento y reconocimiento de los diferentes modelos curriculares y sus componentes básicos. Este espacio le permitirá realizar una reflexión teórico – práctica dentro de la tarea de innovar los contextos educativos acordes con las necesidades de las comunidades educativas, los objetivos de la educación y el contexto social de su campo de acción.

Objetivo

-  Proporcionar las bases teóricas y prácticas sobre la concepción, naturaleza del currículo y el papel que desempeña en la escuela.

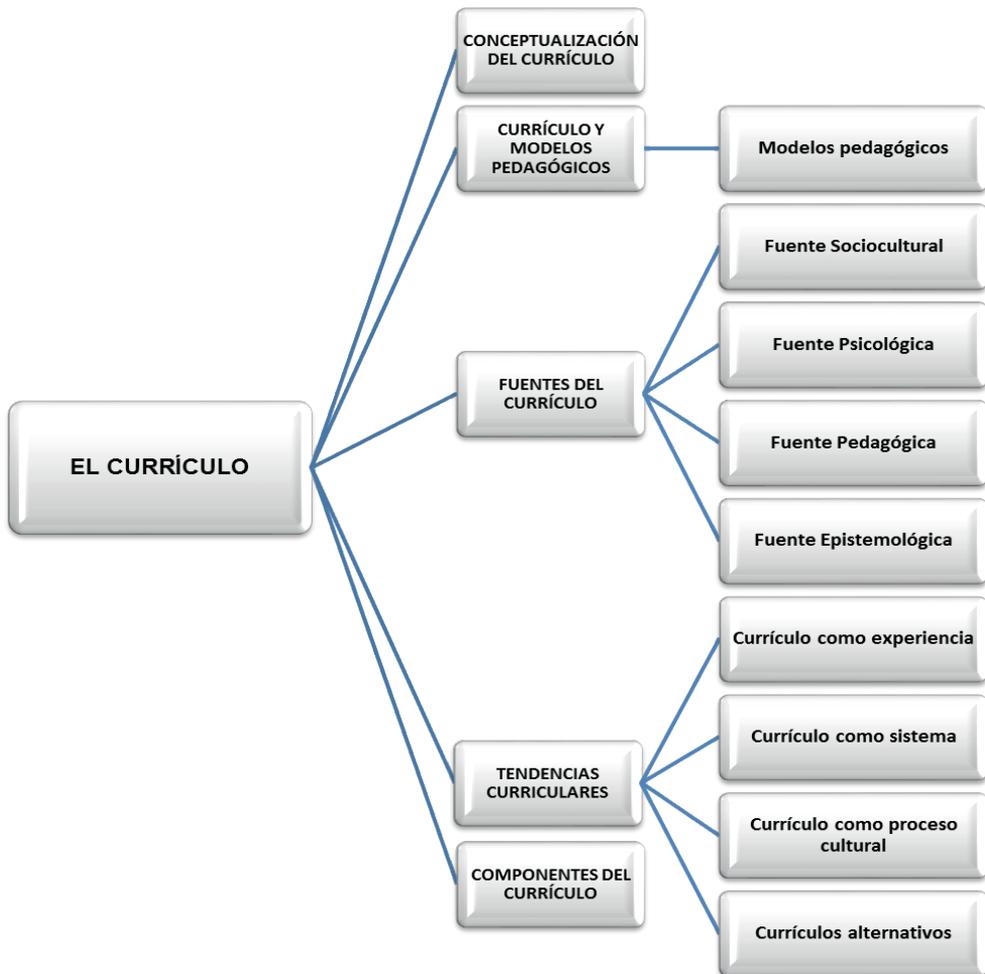
Competencias

A través de la lectura juiciosa y del desarrollo de ejercicios que se proponen en esta unidad, el estudiante habrá avanzado en su capacidad para:

-  Reflexionar acerca del concepto de currículo.
-  Identificar los componentes y fuentes del currículo.
-  Analizar los paradigmas y tendencias curriculares que prevalecen en las instituciones educativas.

Ilustración 1.

Mapa contenidos temáticos unidad 1



Fuente: Elaboración de los autores.



1.1 Conceptualización del Currículo

El término currículo proviene de la palabra latina *currere* que se traduce como un recorrido que debe realizarse, lo que está en curso, en proceso y en evolución. (Casarini, 2012). Fue en el ámbito de la educación donde este término tomó preponderancia; desde la antigua Grecia hasta nuestros días ha sido tema de debates pedagógicos, lo que ha dado lugar a que se hayan concebido diversas definiciones surgidas de la reflexión sobre la acción educativa y lo que ocurre en el contexto pedagógico.

Su evolución responde a un contexto y a un mundo que se ha transformado a lo largo de la historia en sus estructuras sociales, económicas y políticas. Por tanto, su conceptualización está influenciada por intereses personales y grupales de cada época, que lo han considerado como una herramienta para abordar las necesidades de una realidad. En consecuencia, Grundy (1994) a partir de Habermas divide los intereses del currículo en: técnico, práctico y emancipador.

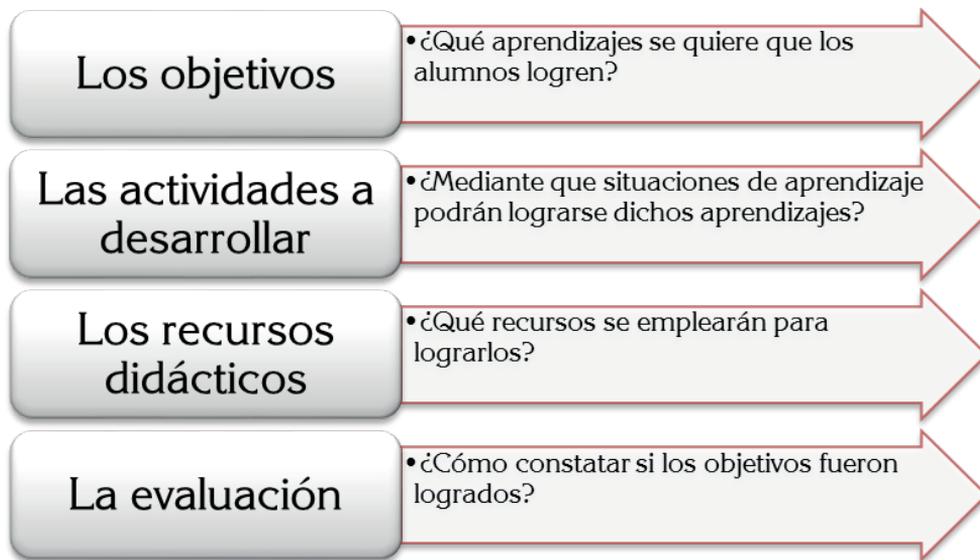
Bobbit en 1918, fue el primero en acercarse al concepto (Gimeno, 2008). Consideró que una teoría del currículo estaba derivada de la teoría educativa. Planteó que para desarrollarlo era preciso estudiar detalladamente las habilidades y conocimientos necesarios para la vida. Con base en ello, se realizaba la planeación de las experiencias divididas en unidades, que habían de proporcionarse a los niños. La propuesta de Bobbit tenía la intención de racionalizar la práctica educativa. Sobre esta idea, especialistas del currículo, hacia los años cuarenta, formularon los objetivos educativos (Díaz, 2002).

De esta manera, el currículo se concibió como un instrumento de control social que abordaba problemas de la comunidad y que pretendía lograr una cultura unitaria en un medio social heterogéneo; en consecuencia, la escuela era una industria donde los niños hacían y experimentaban una serie de acciones para desarrollar habilidades que los capacitaban para tomar decisiones en la vida adulta. Habermas denominó este interés “técnico”, que se trasladó a un enfoque técnico del currículo (Grundy, 1994).

Tyler (1949, en Grundy (1994), señaló que el currículo estaba fundamentado por unos objetivos orientados al control del aprendizaje del alumno, de modo que los productos fueran conductas observables ajustadas a las intenciones previamente planeadas. Tyler afirmaba que al diseñarse un currículo, se debía recurrir a tres fuentes: los estudiantes, la sociedad y los requisitos del contenido. Con todos estos elementos, quien planificaba debía responder a 4 preguntas:

Ilustración 2.

Fuentes para el diseño del currículo, según Tyler



Fuente: Adaptado por los autores con base en el texto de Tyler (1973). Principios Básicos del currículo. (p.2).

En relación con la propuesta de Tyler, Taba (1983, en Hoyos 2004) planteó que todo currículo debe construirse desde un contexto propio; lo que implica identificar demandas y requisitos de la cultura, cómo está la sociedad y para dónde va; además conocer los procesos de aprendizaje, la naturaleza de los estudiantes, del conocimiento y otras características específicas. De esta manera, se propone un currículo planeado para la instrucción, que contienen metas y objetivos, selección y organización de contenidos, patrones de enseñanza-aprendizaje y un programa de evaluación de resultados. El currículo consiste entonces en la especificación de las estrategias metodológicas que se deben seguir para lograr los aprendizajes pretendidos.

Gagne y Brigs definen el término como “Un conjunto de contenidos estructurados secuencialmente en unidades donde el aprendizaje de cada unidad debía ser resultado de la aplicación de las capacidades adquiridas y dominadas por el alumno en unidades precedentes” (1967,

p.43). Desde esta perspectiva, el currículo se limitaba a un agregado de saberes que debían ser enseñados al alumno secuencialmente.

Stenhouse (1998), es una de las principales personalidades de la corriente sobre la investigación y el desarrollo curricular de los setenta. Su apuesta se fundamenta en un propósito educativo para la práctica. El currículo se convierte en un puente que relaciona conscientemente la revisión y discusión con sentido crítico de las metas propuestas, para la programación de las actividades a desarrollar en el proceso educativo. Esta propuesta la denominó Grundy (1994) el currículo.

Stenhouse (1998) planteó la aplicación de la investigación en la acción, relacionando teoría y práctica. Como la educación buscaba cambios en el estudiante, se debían en principio establecer cuáles eran, y así saber cómo realizar el proceso de enseñanza para lograrlos. Según los aportes del autor, la educación debe proporcionarle al estudiante acceso al conocimiento, facilitar la comprensión de los aprendizajes con el fin de adquirir autonomía y descubrir por sí mismo un nuevo conocimiento.

De igual forma, para Stenhouse (1998), el docente debe ser un investigador de su propia práctica con lo cual genera un desarrollo profesional significativo, autonomía en los juicios sobre su quehacer docente y le permitirá ir descubriendo como hacer más educativa la enseñanza.

Desde esta postura, Grundy (1994) asume el currículo como una construcción social, que tiene como punto de partida el concepto del hombre y del mundo; así el currículo no puede ser visto como un plan estático o una instrucción que define pautas a seguir, por el contrario es una “construcción cultural que se constituye en una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas para un contexto educativo particular donde existen creencias, relaciones sociales y contextos donde se llevan a cabo estas prácticas” (1994, pp. 19-21).

Gimeno (1999) pertenece a esta misma corriente del currículo como práctica. Su visión de currículo la comprende desde lugar de encuentro entre la teoría y la práctica educativa, entre las expectativas e intereses de un grupo social y los resultados logrados. Gimeno, expone cinco ámbitos formalmente diferenciados para analizar el currículo: con una función social como enlace entre la sociedad y la escuela; como proyecto o plan educativo que está compuesto por diferentes aspectos, experiencias y

contenidos; como la expresión formal y material de ese proyecto; como un campo práctico donde se analizan los procesos de enseñanza y la realidad de la práctica y como una actividad discursiva donde se investiga sobre el tema.

Los hermanos Zubiría (1997), también se suman a estas ideas. Plantean que el currículo es la estructura que hace posible la realización de un proyecto educativo, actuando como un puente entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida. Para que esto sea posible, el currículo debe ser flexible y abierto dependiendo del enfoque pedagógico que lo sustente.

Al grupo de autores del enfoque práctico, se adhieren las ideas de Mendo (2008). Sostiene que el currículo es una propuesta pedagógica teórico-práctica, inmersa en un espacio sociocultural, desarrollada a partir de mediaciones pedagógicas orientadas a la formación integral del educando. Así el currículo como propuesta pedagógica es una hipótesis de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje.

Actualmente, en el contexto de la comunidad académica internacional, Díaz y Fanfa (2011) sostienen que el contexto y sus antecedentes determinan la construcción teórica y la puesta en práctica del currículo, relacionada con las intenciones educativas de la sociedad donde se desarrolla; la forma como se enseña (los recursos didácticos, la metodología, planes de estudio y la evaluación); y los roles que desempeñan los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, cabe resaltar el concepto de currículo que se adopta para Colombia desde el artículo 76 de la Ley 115 de 1994:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos, físicos para poner en práctica políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. (Ley general de Educación 115 de 1994).

Lo que implica entender el currículo como un sistema que integra la planeación de varios elementos para la formación del educando y a su vez el desarrollo de una sociedad, dentro de un contexto micro y macro, plasmado en un proyecto educativo particular para cada institución educativa.

1.2 Currículo y modelos pedagógicos

Los procesos educativos tienen como objetivo un tipo de persona que se quiere formar y un ideal de sociedad en la que se va a desempeñar; por ende, también debe prever el proceso formativo a seguir para lograr dicho objetivo. Para poder hacer realidad lo anterior, todo proceso debe sustentarse en un modelo pedagógico y en un modelo educativo concretado a través de un modelo curricular, como el camino que permite hacer realidad el proyecto de vida que se espera para el estudiante y la puesta en marcha de un proyecto social que promueva el desarrollo de la comunidad en un contexto determinado. Entonces, modelo pedagógico y modelo curricular van de la mano; el primero sirve al segundo en términos del diseño curricular y de marco para identificar y llevar a la práctica, todos y cada uno de los aspectos que en su conjunto favorecen el proceso formativo y educativo.

1.2.1 Modelos pedagógicos

En el campo de los modelos pedagógicos existen múltiples conceptos que comparten características similares, es el caso de los métodos pedagógicos, las tendencias, las corrientes y los enfoques; conceptos que comparten los mismos cuerpos teóricos y permiten evidenciar la complejidad que encierra el hecho educativo, en la teoría y en la práctica.

Es así como en las diferentes corrientes teóricas se pueden encontrar elementos comunes para referirse a los modelos pedagógicos. A continuación se plantean tres definiciones de autores contemporáneos:

Según Louis Not: “Los métodos pedagógicos definen el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas”, (1983, p.7) perspectiva que plantea dos métodos, los heteroestructurantes y los autoestructurantes. El primero toma el saber como una construcción siempre externa al salón de clase, basado en la repetición y la copia, cuyo fin último es el aprendizaje de informaciones y normas; en contraposición, en los métodos autoestructurantes la educación se toma como un proceso de construcción al interior de la escuela, cuyo ejercicio es centrado en el estudiante, sus interés y el docente ejerce el rol de acompañante.

Para Flórez, los modelos pedagógicos son:

Unidades de sentido estructurales que por su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y/o con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen de un criterio de validación muy próximo, y a la vez sirven como instrumentos de análisis, tales modelos son categorías descriptivo–explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido al contextualizarlos teóricamente. (1994, p.154).

En este orden de ideas, los modelos pedagógicos son elementos que determinan la práctica educativa y permiten describir y explicar la práctica pedagógica con miras al desarrollo teórico de la misma.

Finalmente, frente al concepto de modelo pedagógico Hermilla Loya Chávez afirma que es una propuesta teórica que brinda el espacio para definir lo que una institución concibe o asume por formación, enseñanza, práctica educativa y otras concepciones pedagógicas que definen el estilo como desarrollará sus acciones “Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas” (2008, p.2) Lo que indica que a pesar de la diversidad de posturas y definiciones siempre hay una línea conceptual generalizada que permite establecer una serie de significados y de posiciones frente a la categoría teórica de los modelos pedagógicos.

Se define entonces, modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad a partir de sus diferentes dimensiones (psicológicas, sociológicas y antropológicas) que ayudan a direccionar y dar respuestas a cinco interrogantes fundamentales:

Ilustración 3.

Relación de los modelos pedagógicos y sus fines

PREGUNTAS PEDAGÓGICAS	FINES
¿Qué tipo de hombre interesa formar?	La meta educativa
¿Cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas?	El método

¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias?	Los contenidos curriculares
¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación?	Características del desarrollo en el individuo
¿Quién predomina o dirige el proceso?	Relación maestro-alumno

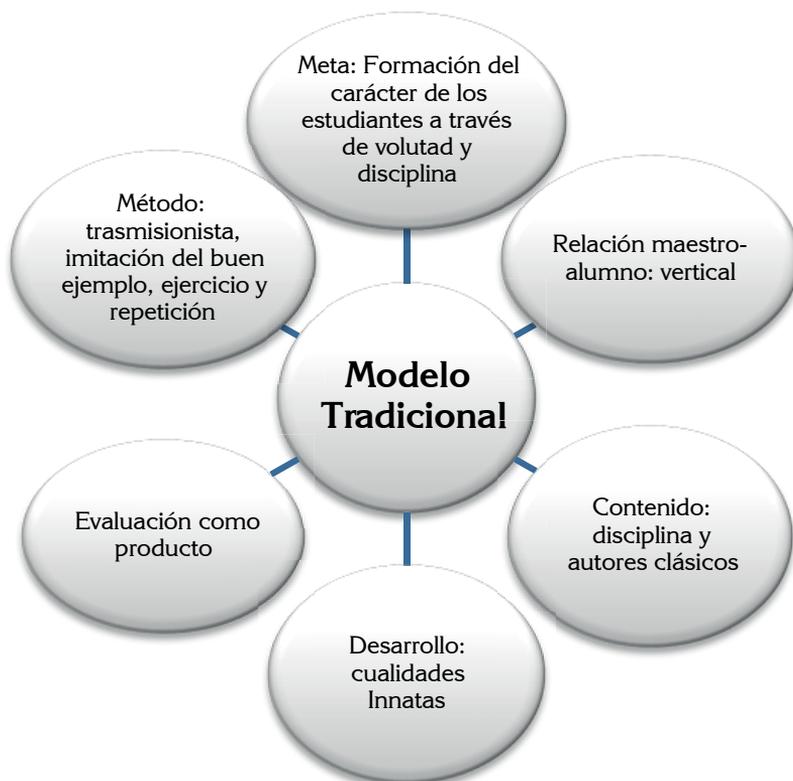
Fuente: Elaboración de los autores.

Al revisar la literatura acerca de modelos pedagógicos se halla diversidad y a partir de ello se han construido diferentes corrientes pedagógicas que responden a estas líneas de pensamiento. El presente documento tomará la clasificación hecha por Flórez Ochoa (1994, pp. 167-174) quien hizo un estudio de las corrientes pedagógicas contemporáneas; identificó y definió la estructura pedagógica que las subyace a través de un análisis hermenéutico; interrelacionó parámetros como: metas, relación docente-estudiante, contenidos de aprendizaje, métodos y procedimientos docentes y desarrollo cognoscitivo. Flórez clasifica los modelos pedagógicos en: tradicional, conductista, romántico, desarrollista y socialista, cuyas características se presentan en los siguientes esquemas:

- a. **Modelo Tradicional:** Este modelo influyó notablemente en procesos de enseñanza y de los sistemas educativos. Los contenidos de la enseñanza consistieron en un conjunto de conocimientos y de valores sociales que las generaciones adultas transmitían como verdades acabadas, con contenidos generalmente disociados de la experiencia del alumno y de la realidad social.

Ilustración 4.

Modelo pedagógico Tradicional

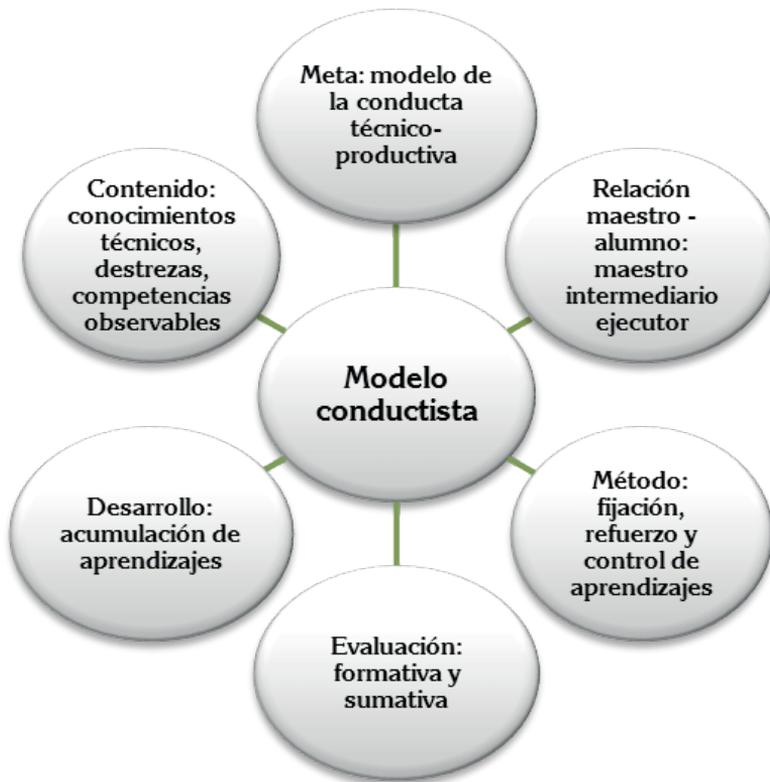


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. Hacia una pedagogía del conocimiento. (1994, pp.168-172).

- b. **Modelo Conductista:** Este modelo considera que la función de la escuela es transmitir saberes aceptados socialmente. El aprendizaje es el resultado de los cambios permanentes de conducta y el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio. El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular porque propuso situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta para aprender debe hacerse en términos específicos y medibles.

Ilustración 5.

Modelo pedagógico Conductista

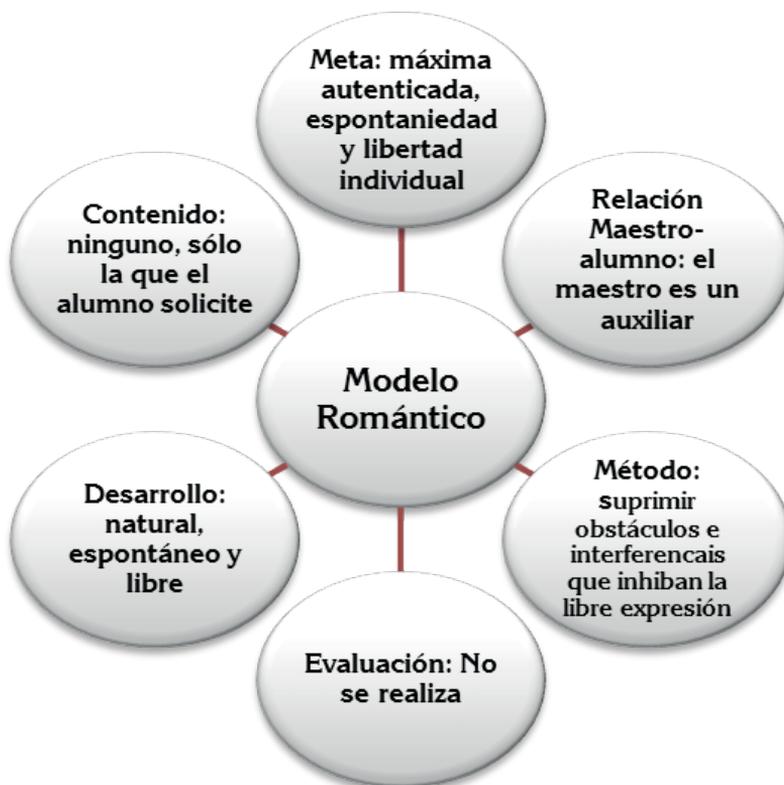


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. (1994, pp.168-172).

- c. **Modelo Romántico:** Tiene cuenta el mundo interior del niño, sujeto central de la educación, al desarrollarse en un ambiente flexible, el niño desplegará su interioridad, cualidades y habilidades que lo protegen de lo inhibido e inauténtico que proviene del exterior. El objetivo de este modelo es el desarrollo natural del niño permitiéndole el crecimiento de su individualidad de manera libre y espontánea; si bien hay acompañamiento de un mentor, este no interviene en el proceso.

Ilustración 6.

Modelo pedagógico Romántico

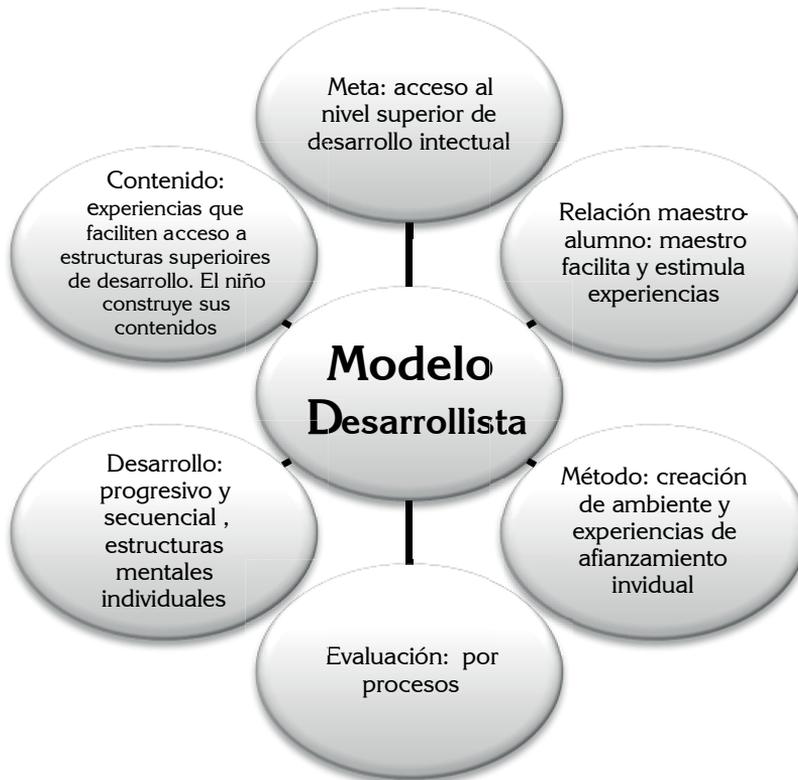


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. *Hacia una pedagogía del Conocimiento*. (1994, pp. 168-172).

- d. **Modelo Desarrollista:** Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la psicología genética de Jean Piaget. Explica el aprendizaje como una manifestación de los procesos cognoscitivos ocurridos durante el aprendizaje. Lo importante no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de las estructuras de conocimientos y los procesos mentales que las generaron.

Ilustración 7.

Modelo pedagógico Desarrollista

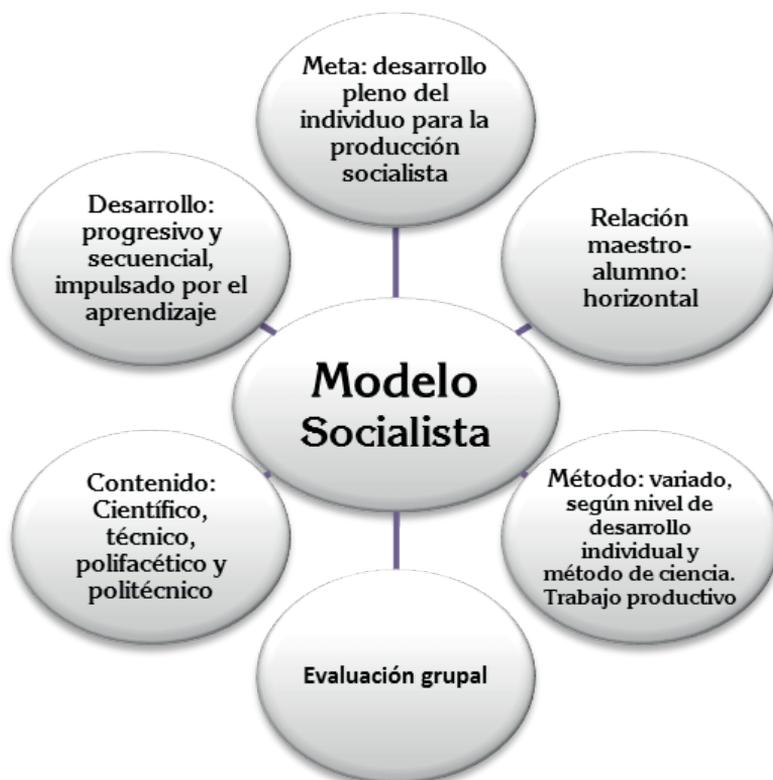


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. *Hacia una pedagogía del Conocimiento*. (1994, pp.168-172).

- e. **Modelo Socialista:** Tiene como objetivo principal educar para el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo; la enseñanza depende del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del estudiante.

Ilustración 8.

Modelo pedagógico Socialista

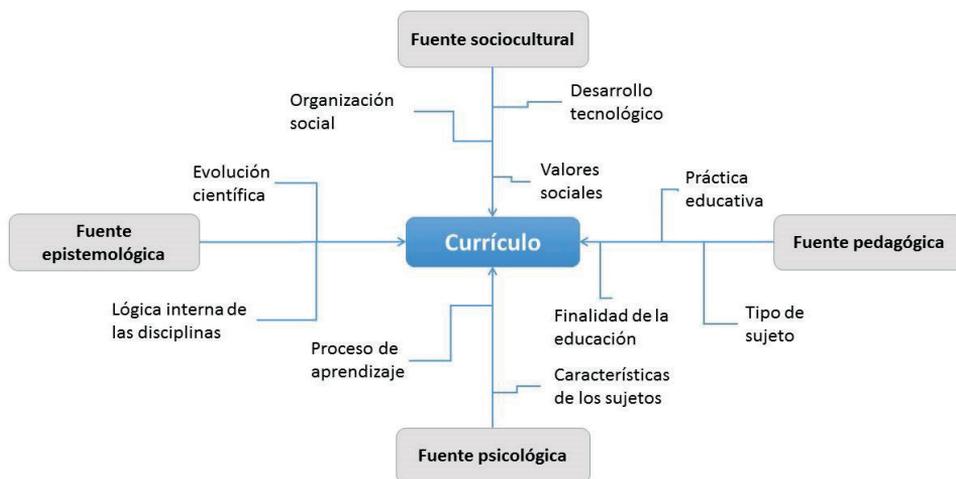


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. Hacia una pedagogía del Conocimiento. (1994, pp. 168-172)

1.3 Fuentes del currículo

Casarini (2010) al analizar la teoría y diseño curricular, afirma como se observa en el siguiente gráfico de su autoría, que las fuentes son cuatro: sociocultural, psicológica, pedagógica y epistemológica.

Ilustración 9.
Fuentes del currículo



Fuente: Casirini, R. (2010, p.41).

1.3.1 Fuente Sociocultural

Esta fuente tiene en cuenta el análisis de los requerimientos en materia social y cultural respecto al centro educativo o escuela; están integrados por “El conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad” (Casarini, 2010, p.42)

La escuela en este caso, asume la responsabilidad de educar y formar al estudiante, teniendo en cuenta criterios de tipo social que se visionan para alcanzar un desarrollo, donde el eje de ese proceso de cambio está centrado en el currículo, que a la vez funge como puente entre la sociedad y la institución educativa para alcanzar las metas o propósitos determinados.

Es así, como en este proceso de interacción está presente la comunicación de conocimientos, habilidades, técnicas, valores e ideologías inmersas y latentes en la realidad.

En ese orden de ideas, el proceso de formación que se surte en todas las áreas del conocimiento, además de reproducir contenidos de diversa índole, también fortalece la recreación de significados, dando paso a ambientes propicios para promover, motivar y estimular la creatividad e innovación de los estudiantes.

Es por ello que la decisión que determine la institución educativa en cuanto a las propias necesidades que afectan a la sociedad, condiciona en gran medida los perfiles profesionales que requiere la comunidad respecto a las carreras que imparte y a la vez tiene como destino los contenidos.

Si se asocia lo expuesto por Casarini, en lo atinente de lo que ocurre respecto al currículo en las instituciones educativas colombianas, se evidencian aspectos fundamentales para el desarrollo de un país. Sin embargo, en Colombia, esa concatenación y resultados están en divergencia con los propósitos y responsabilidades que debe existir en sus contenidos asociados a la vez con las necesidades sociales, porque en las escuelas públicas sí se visionan los resultados de los profesionales. La mayoría de los que culminan carreras profesionales, las escogen según la realidad económica que afrontan y los resultados que hayan obtenido en las pruebas del Estado, ingresando muchos de ellos con bajos puntajes a licenciaturas tradicionales, donde la oferta supera, en los últimos tiempos, ampliamente la demanda, presentándose pocos incentivos por parte del Estado, para ejercer la profesión docente, por el bajo salario que ofrecen a través de OPS.

La UNESCO (1990), citada por Casarini, expresa un conjunto de actitudes y valores que son un requisito fundamental de la moral humana, entre las que se pueden citar:

- “Solidaridad y justicia.
- El respeto hacia los demás.
- El sentido de responsabilidad.
- La conservación del entorno.
- Actitudes y valores relacionados con los derechos humanos.” (2010, p. 45).

El conjunto de actitudes y valores citados, ha de tener un reflejo en los contenidos de los currículos, exigiendo que estos sean: pertinentes, consecuentes y adaptables. Pertinentes, porque han de estar acordes con las necesidades de los ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales. Consecuentes, porque se requiere la existencia de una articulación y equilibrio con el avance de la ciencia o sea con lo que se llama la globalización (tecnológica, científica, laboral), para no quedar rezagados, como está el país hoy, por las carencias para alcanzar el desarrollo, sin tecnologías duras (maquinaria) y blandas (formación). Adaptables, porque se requiere estar atentos a los cambios del mundo y tener una flexibilidad para adaptarse a ellos.

1.3.2 Fuente psicológica

La perspectiva psicológica está inmersa y requiere de la perspectiva pedagógica, donde se compaginan en lo que se denomina como enseñanza–aprendizaje, un requerimiento que no puede ser ajeno al currículo.

En esta fuente los procesos que más se relacionan con ella son los de desarrollo y los que conciernen al aprendizaje del estudiante.

Este aprendizaje no es más que un proceso que jalona y permite la adquisición de conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, mediante el cual se facilita la incorporación de nuevos pensamientos con formas novedosas para hacerlo sentir y enfrentar las situaciones que el mundo moderno trae consigo, donde se debe responder a los siguientes interrogantes: qué, cómo y cuándo se aprende teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje.

Es así como el aspecto o fuente psicológica tiene en cuenta los conocimientos (científicos, humanísticos, técnicos y artísticos) encargándose de propiciar que ellos se incorporen y favorezcan el apropiarse y el entrenamiento de estrategias cognitivas, habilidades del pensamiento, destrezas profesionales, actitudes y juicios valorativos.

Lo expuesto, demuestra que la tarea de construir el currículo conlleva el aprendizaje en sus facetas como: conceptos, valores, procedimientos y destrezas, que originan procesos diferenciados hacia la creación de

ambientes y condiciones propicias y diversas de aprendizaje; todos estos aspectos determinan los productos variados que el currículo genera.

Cada una de las teorías que influyen en este aprendizaje repercute de inmediato en los encargados de diseñar los currículos, porque el tener en cuenta todos los requerimientos fundamentales de los mismos, evita que se incurra en errores y conlleven empobrecer el currículo.

1.3.3 Fuente Pedagógica

El aspecto pedagógico exige la presencia de dos aspectos: enseñanza e investigación; la última con fundamento en la experiencia producto de la práctica, la involucra en el diseño curricular, dándole la importancia que merece.

Lo enunciado, muestra que la enseñanza como todo proceso tiene un carácter intencional y anticipado que se orienta a potenciar el aprendizaje de diversos contenidos, donde el objetivo central es que el estudiante se apropie y se contextualice al cumplimiento de tareas que conlleven el aprendizaje.

Lo que indica la importancia de crear ambientes propicios para el estudiante, que faciliten su aprendizaje -lo motiven y lo promuevan- asimilando los contenidos, desarrollando y ejerciendo lo aprendido, a través de la interacción con el docente. Surgen entonces, estrategias de enseñanza que conllevan que la interacción docente-estudiante sea funcional en la adquisición de conocimientos y lógicamente, en la didáctica.

La interacción de los aspectos psicológicos y pedagógicos en el currículo, se logra cuando se ponderan e incluyen componentes de este, tales como: fines, contenidos, modalidades de evaluación, organización del tiempo escolar, aspectos del contexto institucional.

1.3.4 Fuente epistemológica

En la fuente epistemológica, el diseñador del currículo encuentra una dicotomía en lo que va a hacer respecto a los contenidos, porque estos han de tener un saber y un saber hacer específico. El saber hace alusión

a la parte estructural interna de las disciplinas y campos teóricos en que se basa el plan curricular de un nivel educativo determinado.

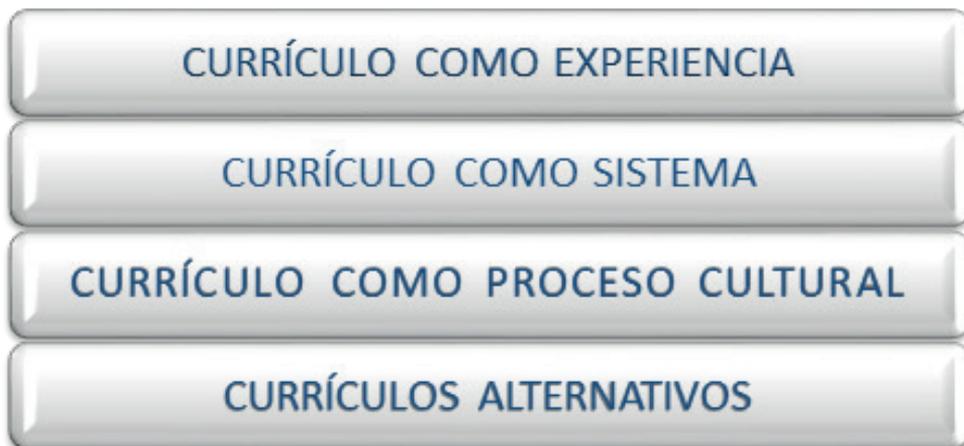
En cuanto al saber hacer, este requiere un conjunto de acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de ocupación, lo que implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas, lo que lleva a un aspecto fundamental del diseño curricular: definir una profesión, las cuales dependen del contexto en que se practican.

Lo anterior quiere decir que en la formulación de un proyecto educativo (de nivel superior) en el momento de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos deberán tener en cuenta ambos vertientes: la epistemológica y la profesional.

1.4 Tendencias curriculares

Ilustración 10.

Tendencias curriculares



Fuente: elaboración de los autores.

1.4.1 Currículo como experiencia

Dewey (2004), critica el enfoque clásico sobre el conocimiento. El concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento es experiencia, porque le da relevancia a los conceptos que posee cada persona. Lo que él sugiere es que se promueva a través de las prácticas sociales, morales e incluso las creencias para proponer la reconstrucción permanente de las mismas, es decir, que frente a la educación tradicional es importante la contraposición de la educación progresiva, manteniendo una posición crítica frente a la sociedad industrial.

La escuela es una reconstrucción del orden social, así lo enfatiza Dewey (2004), el maestro es un guía y orientador de los alumnos, que proporciona materiales, corrige, participa y colabora en las actividades. De manera que su papel es de un aprendiz, y el estudiante sin saberlo se convierte en un maestro. La propuesta de Dewey, se convierte en un cuestionamiento hacia la reconstrucción de la sociedad. Desde el punto de vista metodológico, Dewey se aparta de la escuela denominada tradicional y antigua realizando una propuesta del orden pedagógico, dándole relevancia a la nueva educación que debía ser mejor que la tradicional tanto en lo teórico como en lo práctico, pero como tal no propone un método porque se centra solo en lo abstracto y piensa que no existen métodos cerrados y envasados.

Asimismo, Dewey (2004) diferencia entre lo que es el método general y el individual. Respecto al primero hace referencia a una acción inteligente dirigida por fines; y el método individual corresponde a la actuación singular de educador y educando.

Para Dewey la filosofía no es más que una reflexión sobre la cuestión de la educación. Para él, todo su contenido es reflexionar sobre la educación, de acá que como aporte a la democracia e ideas clave del pensamiento contemporáneo se pueden mencionar cinco fases dentro de su propuesta metodológica (2004, pp. 84-87):

- Consideración de alguna experiencia actual y real del niño. El reto de la educación actual es descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar de mejorar la calidad de experiencias presentes y futuras.
- Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.

- Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables;
- Formulación de la hipótesis de solución.

Dentro de la propuesta de Grundy (2004) se plantea el currículo como praxis, con base en la ideas de Freire, de una educación liberadora y emancipadora; el currículo se debe caracterizar por la emancipación para la transformar la forma de percibir y actuar en el mundo. Este interés compromete al estudiante y al docente, desde un rol recíproco como creadores activos, es decir, no se puede hablar de enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje. Este proceso significa un diálogo, una negociación dentro de un principio de experiencia educativa, donde se plantean problemas y contenidos como una representación organizada de las cosas sobre las que se quiere saber.

Estas reflexiones han de ser críticas y propositivas, para que conlleven el diseño del currículo enmarcado en un contexto cultural reconocido dentro de sus problemas. La experiencia es entonces, enfrentar juntos los problemas y vivencias tanto del docente como del estudiante, un convivir dentro de un entramado de experiencias y aprendizajes.

La propuesta de Freire se considera liberadora, gracias a la acción pedagógica dentro de una perspectiva crítica de compromiso con los diversos aspectos de la vida. La praxis se compone de acción- reflexión, lo que conlleva a que la actividad educadora se mueve entre la teoría y la práctica, dentro de una acción reflexiva, constructora y reconstructora.

Dentro de esta propuesta no es posible concebir el conocimiento como algo estático. En consecuencia, algunos autores como Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, entre otros, le apuestan al rol creativo, innovador e investigador del docente para la construcción del material didáctico – pedagógico, entre ellos el libro de texto escolar. Pues la vida en el aula “regulada por el texto escolar es un discurso pedagógico y curricular satisfactorio para determinados sectores ideológicos, sociales y profesionales, además de los directamente implicados en el beneficio de su producción y distribución” (Gimeno, 2010, p.255). Esto demuestra la necesidad de analizar el contexto, la historia y la realidad del mundo desde una ideología emancipatoria, un enfoque socio – crítico donde se supere la parcialidad.

Cabe resaltar - de acuerdo con Díaz (2002)-, que algunos autores comprenden el currículo como una experiencia desde el punto de vista de la construcción de estrategias didácticas donde interactúan: los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos, los ambientes, los modos de evaluación, y no como una experiencia de emancipación y liberación.

1.4.2 Currículo como sistema

Con base en la teoría de sistemas, autores como Gagné (1965), Beerson (1965), Feyereiser, Fiorino y Nowak (1970) y Joice (1971), plantean los conceptos de currículo a partir de modelos de sistemas en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior lleva a pensar en el currículo como un sistema de interacción que requiere de una visión interdisciplinar y flexibilidad para adaptarse a los cambios sociales, históricos y políticos, desde esta postura la revolución cognitiva de los años setenta que permeó los espacios de reflexión e investigación pedagógica generó que el paradigma positivista fuera perdiendo terreno frente a los enfoques constructivistas.

El enfoque sistémico en el currículo posibilita una relación entre las distintas dimensiones y niveles (macro, meso y microcurrículo), posibilitando una visión integral entre las oportunidades de aprendizaje que nos plantea un contexto y los objetivos de formación que se proponen dentro de la propuesta de formación, todo lo anterior dentro de constantes espacios de actualización y validación curricular.

En esta misma dirección es interesante revisar los planteamientos de Shubert (1998) citado por Gimeno, quien considera que el currículo debe ser visto como un campo de investigación, lo cual, desde nuestra visión de docentes, formadores y transformadores, es pertinente ya que se requiere de una actitud permanente de autoreflexión, autocorrección e innovación de las prácticas pedagógicas. Puede pensarse entonces desde una perspectiva ecológica curricular en que cada uno de los componentes y fases del currículo, acompañado de la actitud investigativa del docente, están estrechamente relacionados.

1.4.3 Currículo como proceso cultural

Bernstein, Gimeno, Grundy, han trabajado el currículo como proceso cultural. Las teorías acerca del currículo no son estáticas, a través del tiempo han evolucionado y lo seguirán haciendo en la medida en que el mundo avanza en los diferentes campos, como lo afirman Kemmis, Gimeno, Lundgren, Stenhouse y otros que han hecho una diferenciación entre la teoría técnica del currículum, la teoría práctica y la teoría crítica del currículum.

La teoría práctica del currículum adopta un punto de vista más activo respecto al rol de la educación en la sociedad, de la función de los colegios, los docentes, los integrantes de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Es importante establecer una relación entre saberes disciplinarios y saberes para la vida, entre el tipo de hombre que se desea formar frente al tipo de sociedad en la que estamos viviendo. Uno de los autores más reconocidos en el abordaje del proceso cultural es Berstein (1989), quien concibe el currículo como un programa que proporciona no solo contenidos, sino lo más importante “valores”, que se adecuan y se hacen propios de una cultura con el objetivo que los estudiantes vayan más allá de solo contenidos disciplinares y mejoren desde sus competencias la sociedad en la que viven y se esfuercen por dejar algo distinto a las sociedades y generaciones que los preceden, en orden a su reconstrucción y a un pensamiento crítico y propositivo.

Siendo el hombre un ser social con la capacidad de adaptarse a los cambios, desde esta teoría se adquiere la postura de una persona que intenta actuar correcta y sensatamente en el medio donde se está inmerso. De hecho, en la dinámica de tomar decisiones se puede afrontar una estructura a través de la cual el conocimiento se distribuye socialmente.

Dentro de esta tendencia curricular, Grundy (1994) se encarga de retomar la teoría de los intereses rectores del conocimiento propuesta por Habermas, y presenta una clasificación del currículo de acuerdo con cada uno de los intereses que movilizan la acción y práctica de los seres humanos para la construcción del conocimiento.

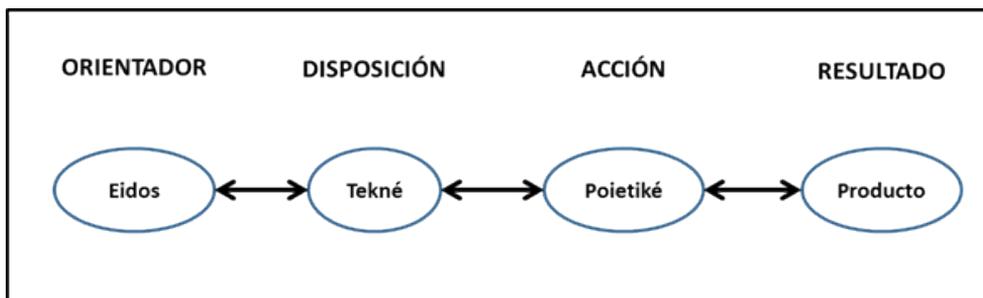
La primera tendencia nace del interés técnico que lo denomina *el currículum como producto* guiado por un interés técnico basado en algunos postulados de Aristóteles, quien consideró que una clase de la

acción humana es la habilidad, el desarrollo de una técnica, lo que hoy se entendería como un saber hacer. Este interés representa una forma de acción mecánica y, por lo tanto, genera una visión reduccionista dado que la acción del docente está orientada hacia un producto y en consecuencia se medirán los resultados. Se podría entender que hay tantos currículos como empresas a las que se dirijan esos currículos, de acá que al hablar del interés técnico se ha mostrado como una posibilidad que han asumido muchas instituciones educativas con el fin de que sus educandos estén preparados para ingresar al mundo laboral.

Grundy presenta las relaciones técnicas de ideas y acciones de una manera fácil de inferir a partir del *eidos* –idea- expresado en los planes y programas; *tekné*-habilidad o disposición- representada en la habilidad del profesor; *poietiké*–acción-es el quehacer del docente, su actitud orientada a un producto; finalmente el producto, es el estudiante y su saber, la imagen que represente del *eidos* orientador.

Ilustración 11.

Relaciones técnicas de ideas y acciones



Fuente: Grundy, S. (1994, p. 44).

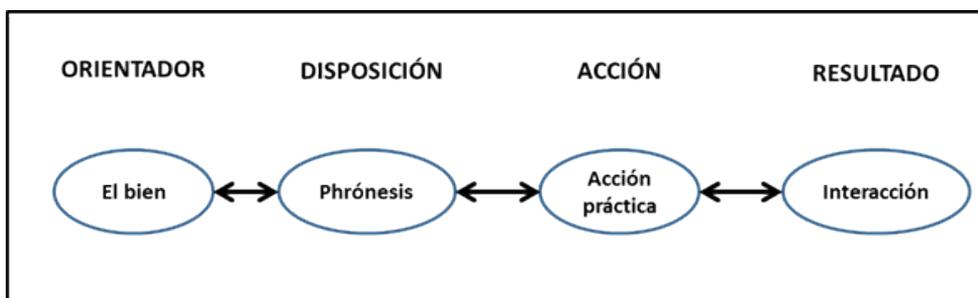
Entonces la función del currículo técnico es una función reproductiva de la sociedad, el docente ejerce esta labor reproductiva como la de un artesano; en este caso la educación se convierte en un conjunto de prácticas y formas de organización que representa las relaciones de poder que se dan en un momento histórico de la sociedad. Esta concepción de reproducción garantiza que la sociedad no cambie, mantener su

estructura, sus costumbres y tradiciones y por tanto que se evite la lucha de poder; y el currículo es la herramienta que permite esta disposición del interés técnico, medido a través de objetivos y de resultados deseados, sin contemplar el contexto y la individualidad.

La segunda tendencia de la propuesta de Grundy, es el interés práctico representado el *currículum como práctica*. Aquí se retoma las reflexiones de Aristóteles y se centra tanto en la forma de conocer como en la forma de actuar del ser humano, en las disposiciones que las informan y las relaciona con los intereses prácticos de Habermas. También toma las ideas de algunos filósofos como Heidegger, Gadamer y Ricoeur para rescatar la interpretación hermenéutica como forma esencial del saber, por lo que propone que la acción práctica del ser humano se concentre en su ejercicio de la elección y la deliberación; este hecho genera espacios que dan lugar a un tipo de acción que pretende alguna mejora en un sujeto o situación, es decir que la acción se adopta sobre la base de la comprensión de cierta situación, esta idea proviene de la noción griega de *praxis* –acción práctica–

Ilustración 12.

Relaciones prácticas entre ideas y acciones



Fuente: Grundy, S. (1994, p. 94).

El interés práctico se centra más en las acciones que en la persona y asimismo más en la práctica que en el resultado o producto. Desde esta postura eleidos orientadores el bien y la *phrónesis* es la disposición del juicio práctico que lleva la acción práctica que promueve el bien de los participantes; estas acciones se dan dentro de la esfera de la interacción

entre sujetos que supone un cierto riesgo dado que no es fácil conocer por completo el resultado de la acción humana. Lo relevante de esta visión es el ejercicio de reflexión e interpretación de los sujetos, del sentido que reconocen sobre una situación para tomar decisiones expresadas en el actuar. Aquí “Las acciones se convierten en los fines y los procesos en productos” (Grundy, 1994, p.111); lo que indica que un enfoque curricular centrado en proceso debe dar mayor peso al juicio, la deliberación y la atribución de significado; esta experiencia permite lograr aprendizajes significativos para el estudiante y el docente.

La tercera tendencia es el interés emancipador expresado en el *currículo crítico o como praxis*, este último se centra en fundamentos totalmente opuestos a interés técnico y comparte algunos con el práctico, pero complementándolo con la necesidad de “Una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo” (Grundy, 1994, p.140), característica de una visión emancipadora, por lo que concibe que la educación esta permeada por la forma crítica y acrítrica de dar sentido a las cosas.

Esta postura se basa en las ideas del interés liberador de Freire y el emancipador de Habermas. La emancipación es la acción de descubrir su propia voz y concibe que el mundo es una creación humana y por tanto puede ser recreado. Para Freire, la enseñanza no se separa del aprendizaje; el significado de la educación es negociado entre profesor y alumnos y finalmente la pedagogía es crítica.

El currículo como praxis según Grundy, es desarrollado a través de la acción y la reflexión como elementos constitutivos, conformado por la dinámica de la planeación, acción y evaluación en un proceso recíproco e integrador; y comprende que toda actividad de los sujetos consiste en teoría y práctica inmersas en una relación reflexiva, la actividad de conocer indica movimiento dialéctico; el aprendizaje es un acto social donde el conocimiento es algo construido y el estudiante es un sujeto activo comprometido con la reflexión crítica de su propio conocimiento “Para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo natural y el que corresponde al mundo cultural” (Grundy 1994, p.161); por tanto la praxis se desarrolla en la interacción, el mundo social y cultural.

Los contenidos escolares responden entre otras a variables históricas, políticas y sociales, que invitan desde una visión emancipadora a reflexionar sobre el mundo que se desea construir con las nuevas

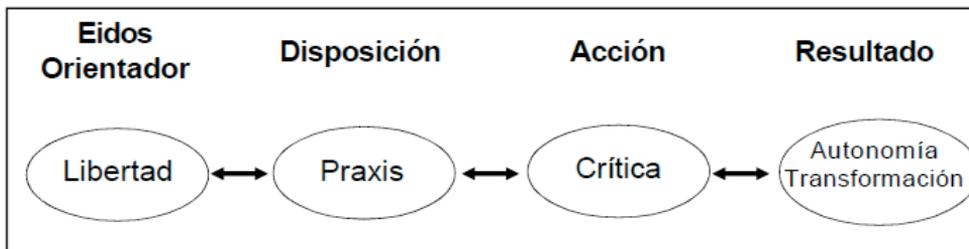
generaciones, lo que exige plantear situaciones problemáticas y acciones arriesgadas de los participantes.

El interés emancipador requiere de un pensarse la acción educativa a partir de preguntas como: ¿Cómo educamos?, ¿para qué educamos?, ¿a quién educamos?, ¿con qué educamos?: lo anterior en espacios y contextos donde la comunidad académica se constituya en un equipo inteligente, incluyente, influyente, participativo, proactivo y académico. Se entiende por ejemplo desde la pedagogía activa como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo con el fin de interpretar y transformar la sociedad.

De lo expuesto anteriormente es posible, siguiendo los esquemas presentados por Grundy para los intereses técnicos y prácticos, construir las relaciones entre el *eidos* orientador, la disposición, la acción y el resultado, para el interés crítico, una propuesta de Hernández (2006).

Ilustración 13.

Relaciones críticas entre ideas y acciones



Fuente: Hernández. (2006).

Reconoce Grundy que para asegurar la preservación de la especie el conocimiento y la acción deben actuar conjuntamente y esta relación en la práctica educativa está determinada por un interés cognitivo particular bien sea técnico, práctico o emancipador. La práctica del docente generalmente esta permeada por más de un interés.

1.4.4 Currículos alternativos

Como representantes de estas propuestas en un mundo que se caracteriza por el dinamismo y los cambios, se encuentran: Bernstein con el denominado currículo integrado, Magendzo a través del currículo comprensivo y Díaz con el Modelo Pedagógico Integrado. Otra representante de esta corriente es Grundy con el currículo crítico, quien tiene una perspectiva del currículo más como una construcción cultural que se convierte en la base para la organización de las prácticas educativas humanas.

Grundy menciona cómo los intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Habermas se convierten en elementos que sirven de base y referentes frente al sentido que se le da a las prácticas curriculares y a la razón del ser Institucional. Para Grundy el currículo es una construcción cultural producto de una multiplicidad de relaciones humanas. Es importante recordar que el solo conocimiento es insuficiente para preservar y reproducir la especie.

El saber y la acción juntos constituyen estructuras vitales de la especie. He aquí una cuestión importante, porque muestra que ni el conocimiento ni la acción son autosuficientes para asegurar la preservación. Ambos han de interactuar a favor del bienestar de la especie. Esto adquiere una relevancia especial cuando consideramos el *currículum* como construcción social que forma parte de la estructura vital de la sociedad. Cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular (Grundy, 1998, p. 27).

Las universidades tampoco se han quedado ni pueden quedarse estáticas en lo que respecta al currículo, organización académica y organizativa a nivel general, dado que las exigencias son mayores tanto a nivel interno, nacional e internacional.

A continuación se citan algunas escuelas que se han acercado al concepto de currículos alternativos:

Ilustración 14.

Escuelas que se han acercado al concepto de currículo

Pedagogo / Escuela	Importancia
Leon Tolstoi	Creador de la escuela de Yasnaia Poliana. Terminó repartiendo sus propiedades al campesinado, en acto de coherencia.
Paul Robin	Crea el orfanato Cempuis. Cree que la educación es un modo de avanzar en la revolución anarquista.
Sebastien Faure	En "La Ruche" practicó la colectividad con profesores y alumnos.
Paulo Freire	Creador de la teoría de la liberación, su forma de entender la pedagogía era desde el diálogo y la libertad, y siempre dirigida a los oprimidos.
Francisco Ferrer	Fundador de "La escuela Moderna". Da una visión radicalmente opuesta a la educación tradicional en España.
Alexander Sutherland Neill: Bretaña).	Crea Summerhill (primero en Alemania y finalmente en el nordeste de Gran referente de este pensamiento.
Carl R. Rogers	Cree radicalmente en la persona y en sus posibilidades. Defensor acérrimo de la "no-directividad".
Celestin Freinet:	Pedagogo creador del famoso "método Freinet" que pretendía que los niños aprendieran como en la vida de forma cooperativa. Terminó con el único afán de enriquecerse con sus ideas.
Pelouro (Galicia)	Escuela con más de 30 años que basa su actuación en la democracia directa a través de asambleas, los intereses de sus alumnos, la integración total y otras técnicas novedosas (véase la psicodanza).
Summerhill (Gran Bretaña)	Fundada por el mencionado Neill en 1921. Como decía él mismo más que una escuela, es una manera de vivir en comunidad. Tiene régimen de internado y una libertad total, solo "coartada" por las normas autoimpuestas por los mismos alumnos. En la actualidad, se enfrenta a un intento más, esta vez del gobierno laborista de Blair, de ser cerrada si no cambian sus concepciones educativas.
Escuela Libre Paideia (Mérida)	Pequeña escuela libertaria con más de 20 años de existencia que edita boletines regularmente para hacer públicas sus experiencias.
Escuelas del Movimiento Campesino de los Sin Tierra (Brasil)	Movimiento brasileño, basado en las teorías de Freire y que ocupa grandes edificios de terratenientes deshabitados para formar al campesinado pobre brasileño.

Fuente: Cubillos y Cubillos (2009).

Las transformaciones forman parte de la vida, en la que como se plantea al inicio, una de las constantes es el cambio, de aquí la necesidad de plantear currículos interdisciplinarios y problematizadores. En este sentido, Bernstein (1971) desde hace tiempo ya advertía que “La forma como una sociedad soluciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social” (Bernstein, 1971, p.47).

Existe un compromiso de los docentes con su quehacer, de acá que al hablar de currículos alternativos se debe entender el proceso como una acción investigativa en construcción permanente, que tiene en cuenta las necesidades y condiciones del contexto y que se elabora a través de espacios participativos que garantizan la pertinencia social (coherencia con el contexto) y pertinencia académica (construye conocimiento).

El Banco Mundial (BM), menciona al respecto:

Se encuentra entre los interlocutores que más énfasis han puesto en la necesidad del cambio hacia enfoques de mercado, sobre todo a partir del descubrimiento de que 64 % de la riqueza del mundo proviene del capital humano, lo que se expresa en el hecho de que el dinamismo económico, en la mayoría de los mercados de trabajo del mundo desarrollado, se ubica en los trabajadores considerados cerebrales (Dale Neef, 1998, p.2).

De acuerdo con lo propuesto por López (2001), se deben tener en cuenta tres etapas en la construcción curricular:

- a) Contextualización: Esta etapa permite detectar las necesidades reales, la pertinencia social y académica del programa. Debe tener en cuenta, en primer lugar, el macrocontexto: Proyecto educativo nacional, realidad cultural, oferta académica, programas y proyectos institucionales y locales; en segundo lugar, el microcontexto: visión, misión, principios y metas institucionales.
- b) Determinación de los propósitos de formación: la descripción de las características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso, se convierten en la misión del proyecto curricular y tienen un carácter prospectivo. Presupone precisar cuál es el objeto de transformación, por ejemplo: incentivar la participación de la comunidad educativa, estimular procesos de investigación, desarrollar una conciencia

ecológica, educar para la democracia, vincular a los padres a la vida escolar, etc.

Una vez seleccionado el objeto que se quiere transformar, se definen las líneas de investigación que se van a desarrollar y el programa de participación comunitaria. Estos aspectos deben ser objeto de reflexión por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo los gremios, exalumnos, usuarios potenciales y autoridades locales.

En esta etapa, algunas cuestiones relativas a los estudiantes que se deben resolver son:

- Qué acciones se espera que realice, qué problemas se deben abordar y cuáles resolver en el marco de su proceso formativo.
 - Qué instrumentos y métodos debe usar para su ejercicio profesional, social y comunitario.
 - Características del contexto social y del medio ambiente en el cual se espera ejerza su desempeño profesional.
- c) Definición de núcleos temáticos y problemáticos: conjunto de conocimientos afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teórico-práctica y actividades de proyección comunitaria.

Siguiendo a López (2001), existen otros aspectos que se deben tener presentes cuando se habla de currículo alternativo: La democracia se considera como el eje central de la construcción del currículo; su construcción se fundamenta en un resultado de procesos de investigación y evaluación continua, para ofrecer un currículo contextualizado que responda a las necesidades reales que orientarán el proceso; los núcleos temáticos y problemáticos que representan el conjunto de conocimientos, deben garantizar un equilibrio entre la teoría-práctica, es decir que conlleve a acciones específicas, asimismo, estos núcleos posibilitan ejes de investigación para plantear estrategias metodológicas y de gestión a la comunidad.

De esta manera, un currículo alternativo demuestra su flexibilidad en cuanto se adapta a las dinámicas cambiantes del contexto global y local; articula las nuevas situaciones que emergen al PEI, para ofrecer una educación pertinente. La investigación se convierte entonces en la

herramienta que permite reconocer las tendencias que dan respuesta a las necesidades de cambio. Asimismo, debe responder a los principios de calidad educativa, autonomía escolar y flexibilidad propuestos por los entes gubernamentales.

1.5 Componentes del currículo

El hombre como un ser cuya “Existencia está indisolublemente entrelazada con la historia exterior” (Horkheimer, 2003, p. 24), es un sujeto de construcción histórica y social que está en capacidad de transformar sus propias condiciones haciendo uso de la innovación, la práctica y la búsqueda del conocimiento, desde lo humano, lo pedagógico, lo investigativo y lo formativo. De acá que como componentes curriculares, pero sin rigidez en la determinación de los mismos, se pueden citar: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar (los cuales se profundizan en la unidad II) y cómo evaluar (se profundiza en la unidad III)

a) ¿Qué enseñar?

La acción pedagógica es una gestión permeada por aspectos axiológicos, teleológicos, debido a que responde a unos propósitos y busca alcanzar diversos logros; en la misma línea, el qué enseñar hace referencia a la intencionalidad, lo cual es importante dentro de la claridad del proceso educativo. Esta es una debilidad que se evidencia inclusive en el pensamiento de algunos seres humanos que van por el mundo sin rumbo fijo, sin un faro que guíe su existencia.

El horizonte Institucional juega un papel diferenciador en la claridad de los fines generales de la educación que se imparte y la manifestación de metas que se concretan en conductas deseables, por lo anterior, la claridad en la misión, la visión, el perfil del estudiante y los principios axiológicos, posibilitan cumplir con lo propuesto.

Cuando se hace referencia al qué enseñar se debe tener en cuenta que los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación son elementos básicos en el desarrollo del currículo, es decir, acá se plasman las experiencias concretas de aprendizaje que el estudiante desarrolla a través de la interacción con su entorno.

De la misma manera, el **saber**, **saber hacer**, y **saber ser** son contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que de manera progresiva

a partir de una adecuada planeación y planificación curricular deben ir aprendiendo los educandos en el transcurso de su proceso formativo; en concordancia con lo anterior, encontramos voces equilibradas como las de Gimeno (2010, p 12), quien concluye: “La escuela sin “contenidos culturales” es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”.

Es necesario desde un principio que haya una coherencia entre la propuesta del PEI institucional y las necesidades del contexto, no solo la entrega de contenidos, sino el enseñar a pensar, a vivir, a reflexionar, lo anterior desde un diálogo entre las ideas y las acciones, comprendiendo que desde la educación se pueden generar procesos intencionados de formación y transformación de la nuevas generaciones.

b) ¿Para qué enseñar?

Preguntarnos cuál es el sentido de lo que vamos a enseñar, para qué es importante, nos invita a revisar hacia donde se dirige el mundo actual y desde allí responder al contexto. Enseñamos para el futuro, para el lugar donde se dirigen los niños y jóvenes de hoy, es decir, que en el fondo en muchos momentos estamos educando para lo desconocido, ya que tradicionalmente se habla de educar para lo conocido, debemos educar entonces para un mundo cambiante.

Esto es un verdadero desafío en el mundo actual, ya que como lo menciona Girux (2004), los estudiantes se ven permeados por todo aquello que es planeado de manera explícita, así como todo aquello que no forma parte de la planeación formal, a esto se llamó currículum oculto. Entendido como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de la aulas. (p.72)

Al igual que en el interrogante ¿qué enseñar?, es necesario tener en cuenta los principios educativos actuales a nivel nacional y local. Todo lo anterior a partir del desarrollo de competencias, es decir, pensar en el para qué enseñar con proyección de una mejor calidad de vida individual y social, esto puede llegar a generar procesos de transformación. Es importante recordar antes de continuar que las competencias posibilitan

el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta que ellos deben aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

c) ¿Por qué enseñar?

El maestro es un artista plantea Freire, por lo tanto por qué enseñar nos tiene que llevar a reflexionar en aquello que expresan Rodríguez y Español (2013): “Asumir el reto de ser maestro dentro de la escuela y fuera de ella, nos debe motivar a pensar con una visión prospectiva en la actuales y futuras generaciones”. (p.188).

Entender estas generaciones como los adultos del mañana, puede llevar a la introspección sobre ¿por qué enseñar?, tal vez porque estas generaciones serán las semillas que crecerán y darán fruto en gran medida por las experiencias, enseñanzas y modelos que hayan tenido.

¿Por qué enseñar? Esta pregunta lleva a la reflexión no solo sobre los aspectos o contenidos teóricos, sino en torno a las relaciones humanas, sobre la vida de las personas. A partir de esto han comenzado a surgir innovaciones educativas como resultado de necesidades en la vida escolar, tal es el caso de la incorporación de habilidades para la vida en los currículos escolares orientadas a la vida futura y el logro del éxito.

Educar y, por ende, enseñar es transformarse, es ayudar a crecer al otro, es salir de mí mismo para ir a buscar al otro, tener un maestro es tener a quien preguntarle y ante quien preguntarse, enseñar te pone en una situación especial, en la posibilidad de compartir tus conocimientos y experiencias, pero al mismo tiempo elevar lo humano y profesional por medio del encuentro con el otro.

Hay muchas cosas que pueden ser valiosas para los alumnos de hoy, es cierto que en el mundo de hoy hay ciertos desafíos que es importante sean abordados. Pero por qué enseñar deja abierta la reflexión hacia la posibilidad de ser maestros interiores que inquietan positivamente las vidas, y maestros exteriores que guían y acompañan; es llenar de colores, sentidos e ilusiones el mundo de las personas.

d) ¿Cuándo enseñar?

Una de las variables difíciles de analizar en los contextos educativos es el tiempo, ya que por lo general se considera como un recurso que siempre

está presente, pero poco se reflexiona en torno a la finitud. De acá, que la delimitación de cómo se deben organizar y ordenar temporalmente dichos contenidos y actividades con el fin de establecer secuencias de aprendizaje óptimas que clarifiquen como está estructurado ese “qué” queremos entregarle a los estudiantes, se convierte en un compromiso deontológico.

Los profesores no son más que seres de paso por este mundo que buscan dejar huella en aquellos a quienes se dirige en las aulas de clase, en los diferentes espacios académicos y en la relación constante con ellos, por este designio vocacional escogido son llamados a ser los primeros en la organización de las secuencias de actividades y contenidos a través de una adecuada planeación y planificación curricular. Al hablar de cuando se enseña, se debe decir que es importante tener en cuenta los contenidos y objetivos curriculares para así diseñar una metodología adecuada.

“Una cosa es conocer el camino y otra recorrerlo”, como dice un personaje, el maestro Morfeo, a un iniciado Neo, en la película *Matrix*; se debe imprimir una alta carga afectiva y motivacional al recorrido cotidiano de actuación pedagógica; en este sentido es importante acotar que este componente incluye de manera primordial la forma de secuenciar y ordenar los contenidos, los objetivos, los estándares, logros, competencias, indicadores de logros, así como una adecuada planeación, planificación y clarificación de actividades, fechas y responsables dentro del calendario escolar, es decir, abarca componentes a nivel macro, meso y microcurricular.

e) ¿Cómo enseñar?

Se hace referencia a la didáctica y a la metodología, donde el PEI es el eje central para desarrollar adecuadamente lo propuesto según la misión, visión, valores institucionales y perfil del estudiante. Para Medina Radilla (1990, p. 468) “La actividad se concreta en un conjunto organizado de comportamientos y estilos de acción, que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por el profesor como por el alumno”

La tarea del cómo se realiza el estudio o la enseñanza en la educación avizora grandes retos. Cabe recordar que la emancipación fue antes educativa que política y cultural. Por lo anterior, si las ideas que actualmente se tienen sobre currículo son el resultado de un proceso largo, contradictorio y tenso, el cómo se enseña seguirá siendo objeto

de estudio permanente y de reflexión de los docentes del siglo XXI, pues el desarrollo de competencias ofrece retos importantes en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

La concreción de las competencias en los componentes curriculares debe ser el resultado de las experiencias vividas en el aula, no solo por el currículo prescrito sino con la mediación del currículo oculto, hablamos acá de un currículo al servicio de los aprendizajes significativos.

Entre algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta dentro de este componente encontramos los conocimientos previos del estudiante, la individualización de la enseñanza como un principio que condiciona el cómo enseñar, la coherencia entre el PEI, los principios pedagógicos institucionales y la metodología son aspectos claves.

La metodología escogida debe propiciar el aprendizaje significativo, es decir que el nuevo material aprendido se relacione en forma sustancial con lo que el estudiante ya conocía (Ausubel, 1983, p. 18)

f) ¿Cómo evaluar?

Según De Zubiría (2001, p. 23), “El cuaderno de un niño, los textos que se utilizan, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse”. Se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Es decir, que el docente posee un discurso teórico-implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza y que requieren de un ejercicio permanente de reflexión y evaluación dentro del camino para determinar la eficiencia de lo que se plantea en un currículo prescrito.

Como lo plantea Gimeno (1992, p. 422) “Quizás la parcela del currículum cuyo desarrollo internacional más sorprende nuestra práctica educativa habitual es el ámbito de la evaluación” La evaluación desde una visión curricular, si se entiende como un componente que atraviesa todo el proceso educativo desde su etapa de planeación (evaluación diagnóstica), su desarrollo (evaluación formativa) y sus resultados (evaluación sumativa), debe estar, también, en coherencia con el Proyecto Educativo.

Si el PEI propende por la formación integral lo cual se evidencia en la mayoría de los principios misionales en los Contextos educativos, la evaluación debe tener en cuenta los procesos de desarrollo en las diferentes dimensiones. Si el PEI, tiene su énfasis en el espíritu científico, entonces la evaluación debe permitir el seguimiento y la toma de decisiones frente a la investigación, frente a las nuevas tendencias en los procesos de pensamiento. En general, a partir del horizonte institucional se debe establecer la relación entre el PEI, currículo y evaluación, tomando como referente la perspectiva curricular que responde a las necesidades sentidas dentro del contexto.

Parafraseando a Cassarini (2010, p. 215), en los últimos diez años la evaluación curricular cobra, como campo de estudio, un espacio importante, lo anterior debido a que la evaluación curricular tiende a ser tan extensa como sea posible, ya que se intenta considerar todos los elementos que la afectan y comprenden el objeto a evaluar.



REFERENTES

- Ausubel, D. N. & Hanesian. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F: Ed. Trillas.
- Bernstein, B. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge*, en M. Young (ed.), *Knowledge and control*, Londres: Mcmillan
- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F: Trillas.
- Cubillos, R. y Cubillos M. (2009). *Concepto de currículo alternativo*. En *Diseños Alternativos Curriculares*. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/304012/DA%20CURRICULARES/leccin_1_concepto_de_currculo_alternativo.html
- Díaz (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. España, Madrid: Ediciones Morata
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. España, Madrid: Biblioteca Nueva
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gagne, R. & Brigs, L. (1967). *La Planificación de la Enseñanza*. México: Ed. Trillas.
- Gimeno, J. (1992). *La evaluación en la enseñanza*. En Gimeno Gimeno, J Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, J, & Gómez, A. (2008). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Gimeno, J. et al. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata
- Girux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, España: Morata
- Hernández, A. (s.f.). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 51-82. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/rtdcs/v12n12/art04.pdf>
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. España: Amorrortu Editores.
- Hoyos, S., Hoyos, P. & Cabas, H. (2004). *Currículo y Planeación Educativa*. Bogotá: Ed Actualización pedagógica Magisterio.
- López, N. (1995). *La reestructuración curricular en la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 46. 3 – 25.
- López, N. (1999). *Retos para la construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Ed. Magisterio.
- Mendo, J. (2008). *Concepción del Currículo*. Perú, Lima: Revista Electrónica Investigando.
- Not, L. (1994). *Pedagogías del Conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica-FCE.
- Rodríguez y Español. (2013). *Vivir es convivir*. En: Burgos et al (2013), *Instituciones Educativas Vivas* (pp. 177–194). Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Sthenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Ed. Morata
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Zubiría, J (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategia*. Bogotá: Ed Magisterio.

UNIDAD 2

EL DISEÑO CURRICULAR



**Por Adriana Judith Nova Herrera*

Estimado lector en la presente unidad encontrará las herramientas básicas para el diseño curricular a partir de los fundamentos tratados en el capítulo anterior. Si bien podría llegar a ser una carta de navegación para diseñarlo, no es una ruta rígida, por lo que no se pretende mostrar una guía paso a paso; por el contrario es una invitación a la reflexión consciente del contexto, las necesidades propias de cada institución y el tipo de formación que se procura brindar. Así con todo, la comunidad académica adquirirá las herramientas esenciales para tomar decisiones a la hora de diseñar un currículo pertinente.

Objetivos

- Identificar las bases conceptuales del diseño curricular, sus componentes, sus límites y alcances.
- Comprender la forma cómo se estructura el currículo y se adecua a las necesidades del contexto institucional.

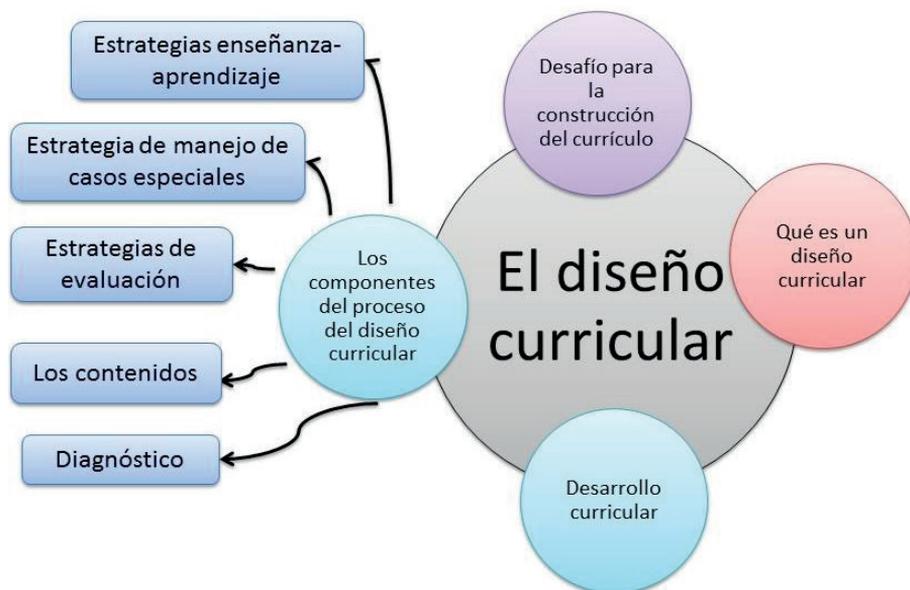
Competencias

A través de la lectura rigurosa y del desarrollo de ejercicios que se proponen en esta unidad, el estudiante habrá avanzado en su capacidad para:

- Diseñar, a partir de la reflexión, un currículo pertinente y adecuado a las necesidades de los estudiantes, así como al contexto local, nacional e internacional, para contribuir a la formación propuesta en la filosofía institucional.

Ilustración 15.

Mapa de Contenidos Temáticos Unidad 2



Fuente: Elaboración de los autores.

Actividad introductoria: El caso del profe Pedro...

En la Institución Educativa Marianilla I.E.M., a Pedro lo han seleccionado como el mejor docente por su dedicación y esfuerzo para que sus estudiantes aprendan; él es licenciado en matemáticas y en los 5 años que lleva trabajando en la I.E.M., ha creado juegos, talleres y lecturas que incentivan el aprendizaje; sus estudiantes consideran que es uno de los docentes más innovadores de la institución. Gracias a todo esto, el rector ha decidido que él es la persona más adecuada para liderar el proceso de diseño curricular. Pedro, a pesar de ser muy bueno en lo que hace, está inseguro pues no sabe si cuenta con las competencias necesarias para adelantar esta gestión, no reconoce las implicaciones del diseño y hasta dónde llega su responsabilidad, no identifica la ruta inicial para consolidarlo, ni quienes son las personas más adecuadas para ayudarlo en esta construcción... ¿cómo puedes ayudar a Pedro a resolver todas sus dudas?

2.1 Qué es un diseño curricular

Un diseño curricular es la labor de construir un plan, una guía o una ruta, que involucra todos los elementos necesarios en el recorrido que se deberá realizar para alcanzar la meta de la formación de los estudiantes propuesta por una Institución Educativa I.E.; es una tarea previa a la acción que permite avanzar. Asimismo implica, según Gimeno: “Adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares” (1998, p. 224) dado que cada nivel tiene necesidades y procesos diferentes. Se trata también, de interpretar las finalidades de la educación y los principios institucionales que se han declarado en la práctica pedagógica; por lo que es preciso proyectar los contenidos y actividades para lograr coherencia entre el decir y el hacer.

A pesar que el diseño curricular es un esquema que representa el camino por recorrer en el proceso formativo de los educandos, es necesario tener en cuenta que la puesta en marcha o desarrollo de lo que se ha planeado es un ejercicio dentro de un panorama de incertidumbre, que ocasiona que algunas cosas cambien, gracias a las oportunidades o amenazas que el medio (fuerzas externas) o las diversas circunstancias de la institución (fuerzas internas) presenten.

A su vez, el compromiso y entendimiento de la comunidad académica, especialmente de los docentes frente al diseño propuesto, conlleva una manera de abordar su práctica pedagógica para cumplir con las metas u objetivos planteados y así mismo, a partir de su experiencia, el docente podrá realimentar y nutrir el currículo.

El diseño curricular se dinamiza a través del PEI donde la institución escolar imprime su propio sello, proyecta sus características particulares e integra los aportes de la comunidad.

En términos generales el diseño permite organizar el proceso educativo, dado que en él se estructura -con base en el modelo pedagógico- un diagnóstico previo, las metodologías de aprendizaje, los proyectos, los contenidos y la evaluación, para llevar a la práctica todos los aspectos que favorecen un proceso formativo y educativo particular, con la pretensión de solucionar problemas y satisfacer necesidades específicas, y en su evaluación posibilita el mejoramiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje.

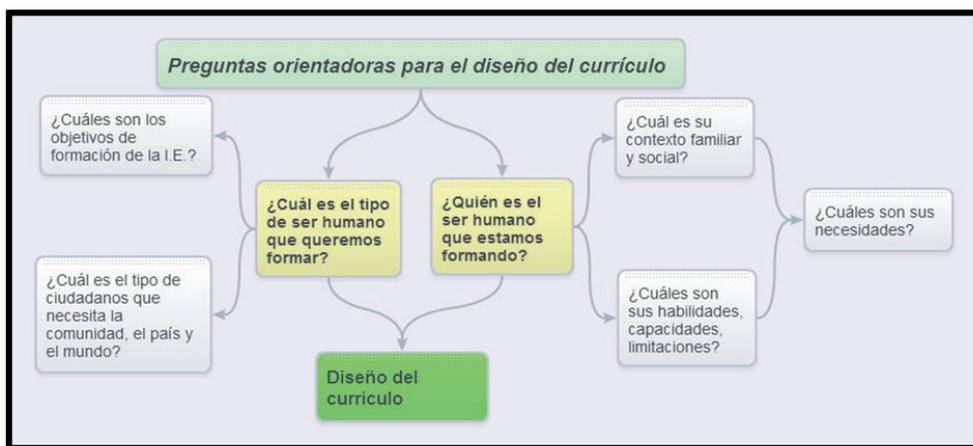
2.2 Desafío para la construcción del currículo

A la hora de diseñar el currículo dada la complejidad del proceso, se puede pensar en un líder experto, un académico o el mismo rector; en cualquiera de los casos debe ser una persona que conozca muy bien los procesos, las intenciones y necesidades de formación de la institución y su contexto. Junto al líder, es preciso que se conforme un equipo comprometido, preferiblemente que cada uno sea un representante de los diversos estamentos de la comunidad educativa (coordinadores, egresados, docentes, estudiantes, padres de familia, y representantes de la comunidad productiva).

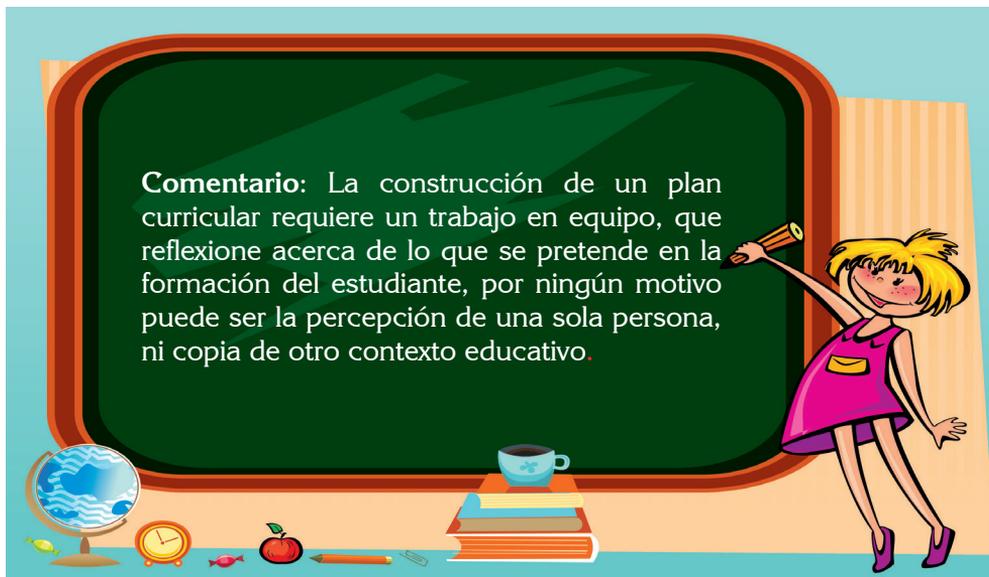
El líder deberá tener conocimiento pleno de los modelos pedagógicos, las fuentes, los componentes, las tendencias del currículo y su estructura, (tratados en la unidad 1 de este texto) para orientar y encaminar la tarea de la construcción; los participantes deberán conocer la filosofía institucional para poder interpretarlos en el diseño curricular. La construcción exige una amplia capacidad de reflexión acerca de todas las variables que afectan directa e indirectamente en la formación de los estudiantes; a continuación se sugieren algunas preguntas que orienta la construcción del diseño curricular.

Ilustración 16.

Preguntas orientadoras para el diseño del currículo



Fuente: Elaboración de los autores.



Desarrollar las preguntas que se proponen en la ilustración anterior, requiere además de un ejercicio de reflexión, un trabajo de indagación acerca de lo que se necesita y se quiere lograr en los educandos, bajo la premisa que se está formando un ser en la incertidumbre para una sociedad futura, para resolver y enfrentar problemas y necesidades de un mundo no existente.

Sintetizando todo lo anterior, el reto de la construcción del currículo como proceso dinámico es una tarea compleja, permanente y participativa, por lo que requiere integrar diferentes visiones, teorías, posturas, necesidades e intencionalidades; se trata de no dejar de lado nada de lo que puede ser considerado pertinente en el proceso formativo. Es un ejercicio sistémico que además debe responder a:

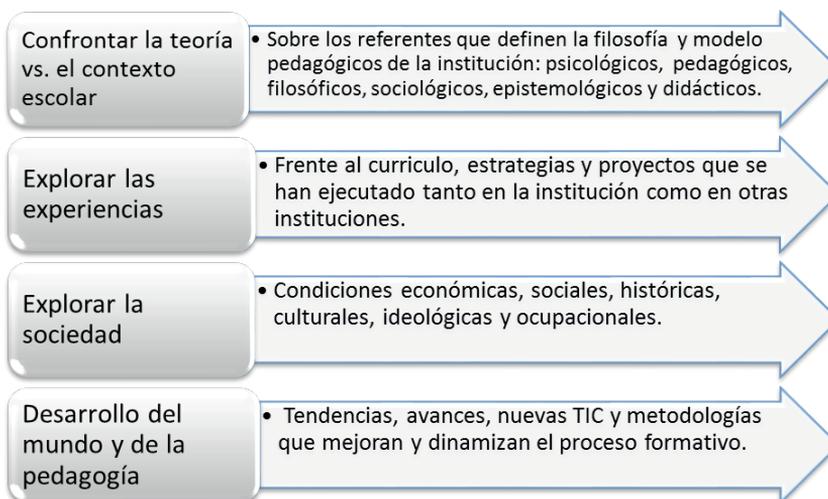
- ✚ El desarrollo de la persona como individuo multidimensional (Morín, 1999), primer fin de la educación según la constitución política colombiana y Ley 115 de 1994.
- ✚ El cumplimiento de las leyes, estándares, logros, indicadores y competencias sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional.
- ✚ Las necesidades de investigación e innovación para el desarrollo del país.

- ✚ El tipo de ser humano que la institución desea formar.
- ✚ Las competencias específicas que ofrece la institución a través de la modalidad de educación.
- ✚ El desarrollo del pensamiento crítico-social para educar un ser responsable con su contexto y entorno.
- ✚ Los niveles de desarrollo del ser humano correspondientes a cada nivel de educación requerida.
- ✚ Los vacíos de los estudiantes y egresados de la educación media, evidenciados en los resultados de las pruebas de Estado y de las pruebas internacionales; así como las falencias que las instituciones de educación superior identifican de sus estudiantes que recién ingresan.
- ✚ Y finalmente, formar en y para un mundo dinámico de cambios constantes y acelerados.

Así los participantes del diseño adquieren una visión amplia acerca de los requerimientos y fines a los que debe dar respuesta el currículo; a su vez es necesario que se realice un ejercicio de exploración frente a condiciones externas de la institución para proponer un modelo de currículo actualizado, innovador, propio y pertinente, que implique:

Ilustración 17.

Aspectos a explorar previo a la construcción del currículo



Fuente: Elaboración de los autores.

2.3 Los componentes del proceso del diseño curricular

Una vez conformado el equipo de trabajo y una vez este equipo ha estudiado, pensado e indagado las fuentes que nutren el diseño curricular para concretar lo que se quiere formar en los educandos; se inicia un nuevo ejercicio de reflexión acerca de los procesos pedagógicos y las formas de evaluación, de tal manera, que respondan a las intenciones de formación concertada.

Para orientar este ejercicio de reflexión, se sugieren los siguientes interrogantes que ayudarán a definir los elementos necesarios para la construcción curricular.

Ilustración 18.

Reflexiones que orientan la construcción curricular

Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de los estudiantes a nivel general?
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que debe aprenderse y enseñarse, de acuerdo con las intenciones de formación definidos?
Estrategias enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo debe aprenderse y enseñarse? ¿Cuales son los tiempos necesarios para abordar los contenidos planeados?
Estrategias de manejo de casos especiales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se manejarán las debilidades y fortalezas de los estudiantes a nivel individual, frente sus diversos entornos?
Estrategias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se evaluarán los procesos de los estudiantes?

Fuente: Elaboración de los autores.

2.3.1 Diagnóstico

Al crear una institución educativa, un curso o un programa de educación superior se debe definir a qué segmento de la población está dirigida, qué características se desean que tengan los aspirantes

en cuanto a preparación previa, habilidades, capacidades y condiciones socioculturales, con el fin de que se cumpla con las intenciones de formación planteados por la institución.

Así por ejemplo, a nivel de educación preescolar, básica y media, se encuentran instituciones educativas que privilegian ciertos tipos de formación como académica, bilingüe, técnica, industrial, confesional, entre otras. En coherencia, el diseño curricular debe responder a dichos fines; sin embargo, al iniciar cada curso, los docentes deben reconocer las características específicas de sus estudiantes y del grupo, por lo que se hace necesario realizar un diagnóstico frente a sus debilidades y fortalezas a potenciar o superar. El diagnóstico en la educación superior se basa en el perfil y los prerrequisitos en cuanto a conocimientos habilidades y/o destrezas que el educando debe tener para cursar una asignatura.

Con base en estos diagnósticos se planean las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas al desarrollo de los educandos, pues sucede que todos los grupos no son iguales, ni presentan los mismos ritmos de aprendizaje. Por ello se afirma que la educación es un proceso dinámico que requiere de docentes que estén permanentemente buscando, indagando y proponiendo alternativas adecuadas en panoramas diferentes y cambiantes.

2.3.2 Los contenidos

La selección de contenidos alude al ¿qué enseñar?, que -como ya se dicho- parte del análisis y definición de las intenciones de formación para una determinada IE. Una vez descrito este panorama, es necesario revisar la normatividad vigente del país para el o los niveles de educación que se están construyendo en un currículo. Para el caso de Colombia, frente a la educación preescolar, básica y media se parte de:

Ilustración 19.

Marco normativo para el diseño curricular en Colombia vigente en el año 2014



Fuente: Elaboración de los autores.

A partir de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) otorga autonomía en el diseño curricular, el cual debe ser construido responsablemente por cada I.E. definiendo sus ideales de formación a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, establece los lineamientos curriculares por área que todo educando debe cursar las áreas obligatorias y fundamentales, la enseñanza obligatoria, los fines de la educación, los objetivos comunes de todos los niveles y los propios de cada nivel. Con base en este marco cada institución constituye su plan de estudios, los indicadores de logros curriculares, las estrategias pedagógicas, los proyectos, las innovaciones curriculares, la investigación educativa y la evaluación adecuada a cada nivel de formación.

Cabe aclarar que dentro de dicha ley se realiza la diferenciación entre plan de estudios y currículo debido a que suele generarse confusión en el uso de los términos: según el artículo 79, el plan de estudios es parte del currículo establecido en un esquema que contiene áreas obligatorias, fundamentales y optativas expresadas en asignaturas, además contiene los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, distribución del tiempo y los criterios de evaluación de acuerdo con cada PEI y las disposiciones legales vigentes. Mientras que el currículo según el artículo 76 de la misma ley, es un agregado de diferentes variables que apuntan a

la formación integral, a construir una identidad cultural y hacer realidad un PEI a través de la definición de criterios, planes de estudios, programas, metodología y procesos.

Mediante la Resolución 2343 de 1996 el MEN acoge un diseño de lineamientos e indicadores de logros curriculares para la educación formal pública, orientado hacia las posibilidades de crecimiento integral humano personal, grupal y social y el desarrollo de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas.

En el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 se hallan los criterios para la elaboración del currículo y las condiciones mínimas para diseñar el plan de estudio y se reglamentan aspectos pedagógicos y organizativos generales plasmados en la Ley 115.

El Decreto 1290 de 2009 define los componentes del plan de estudios, los propósitos de la evaluación y el marco general para su diseño; además establece la escala de valoración nacional, la equivalencia que a nivel institucional debe existir con la escala y las condiciones para la promoción escolar.

Para el caso de los establecimientos que deseen ofertar educación para adultos, el Decreto 3011 de 1997, emite los principios básicos de este tipo de educación e indica las modalidades.

La Ley de Inclusión 1618 de 2013 establece en su artículo 11 el derecho que tienen los ciudadanos discapacitados al acceso y permanencia a la educación, por lo que se hace necesario diseñar un currículo incluyente y pertinente.

Y finalmente, el MEN publica una serie de documentos que orientan el proceso pedagógico y curricular, dentro de las que se encuentran *las orientaciones pedagógicas* en algunas áreas como Educación Física, Recreación y Deportes, la Educación Artística, la educación inicial, estudiantes con discapacidades y Filosofía, centradas en formación por competencias para la educación básica y media. Igualmente, se debe tomar como referencia los *estándares* básicos de los contenidos que se encuentran en los *lineamientos curriculares* por área de enseñanza; y la guía 21 del MEN que indica las competencias laborales generales a desarrollar en los educandos para la articulación de la educación con el mundo productivo.

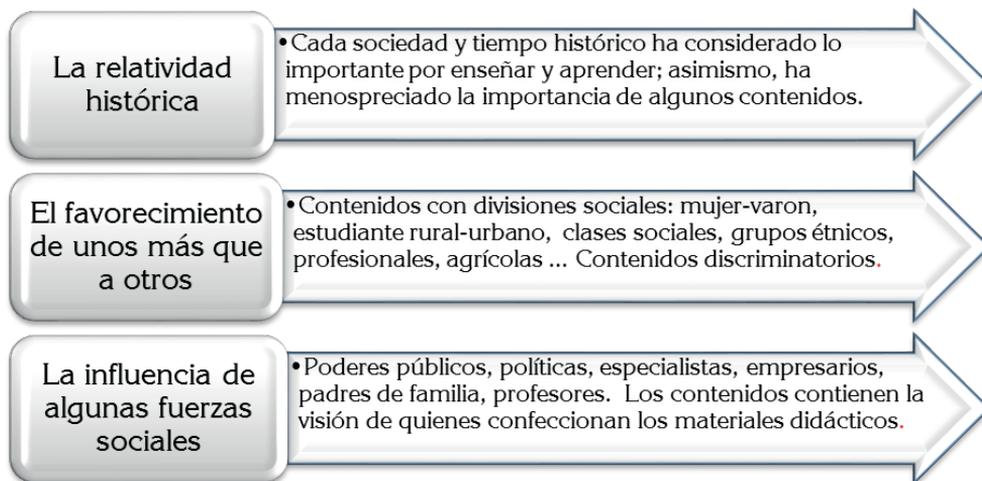
Estos documentos emanados por el MEN brindan orientaciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas en el artículo 23 de la Ley 115, el proceso de elaboración de los PEI y sus correspondientes planes de estudio.

Cabe aclarar que más allá de considerar para la selección de los contenidos el marco legal vigente en cada uno de los contextos nacionales y regionales, es necesario entender que el diseño de los contenidos es una construcción permanente y dinámica, de lo contrario las temáticas vistas en la escuela a través de la historia y las distintas épocas, serían las mismas. Según Popkewitz los contenidos reflejan “Cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo, sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad” (en Gimeno, 1998, p. 172). Esta condición dinámica lleva a pensar la construcción de unos contenidos adecuados a un determinado contexto social, cultural e histórico.

En el desarrollo de la teoría curricular han existido intereses que influenciaron la selección de contenidos:

Ilustración 20.

Argumentos para la selección de contenidos influenciados por la sociedad



Fuente: Elaboración de los autores; adaptado de Gimeno (1998, pp. 178-180)

La invitación para quienes diseñan los contenidos, es a realizar desde una perspectiva crítica, reflexiva y propositiva un ejercicio de selección incluyente con todos los grupos sociales, corrientes de pensamiento, culturas, razas, edades, géneros, teorías y saberes, que reflejen una realidad social dinámica y cambiante a partir de hechos históricos que permitieron construir esta realidad. Unos contenidos que inciten a los educandos a adquirir una responsabilidad como ciudadano –una apuesta de Dewey¹- que aporte y construya una mejor sociedad de acuerdo a las propias necesidades de su contexto y a su vez que los guíe hacia la libertad, tal como lo expresó el filósofo Kant, a través del desarrollo del pensamiento crítico -una apuesta de Freire²-

La sociología de la educación crítica precisamente ha estudiado las relaciones de lucha y de poder entre los grupos sociales que influyen en la selección de contenidos para el currículo. Esta perspectiva que la sociología brinda a la educación propone, según Grinberg, un estudio del currículo a partir de las relaciones sociales expresadas en la vida escolar, una práctica de “selección y distribución social de la cultura” (Grinberg & Levy, 2009, p. 59)

Infortunadamente como afirma Gimeno (1998) estos ideales de educación han tenido influencia en el pensamiento de muchos pedagogos, pero muy poco efecto se ha generado en la práctica educativa. Presionados por la globalidad y competitividad que experimenta el mundo actual, se ha prestado más atención a las ocupaciones laborales y profesionales, razón por la cual los sistemas de educación han adoptado las competencias laborales y técnicas.

En 1987 Coll (en Casarini, 2010) clasifica los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conceptuales encierran los hechos, teorías, conceptos configurados en áreas del conocimiento que adquieren más valor en unas culturas que otras. Los procedimentales están relacionados con saber hacer algo, esto es, el desarrollo de habilidades y destrezas para seguir un conjunto de reglas que llevan al aprendizaje de cómo obtener un producto u resultado. De los actitudinales hacen

1 Se recomienda leer el libro “Democracia y Educación” de John Dewey 1967.

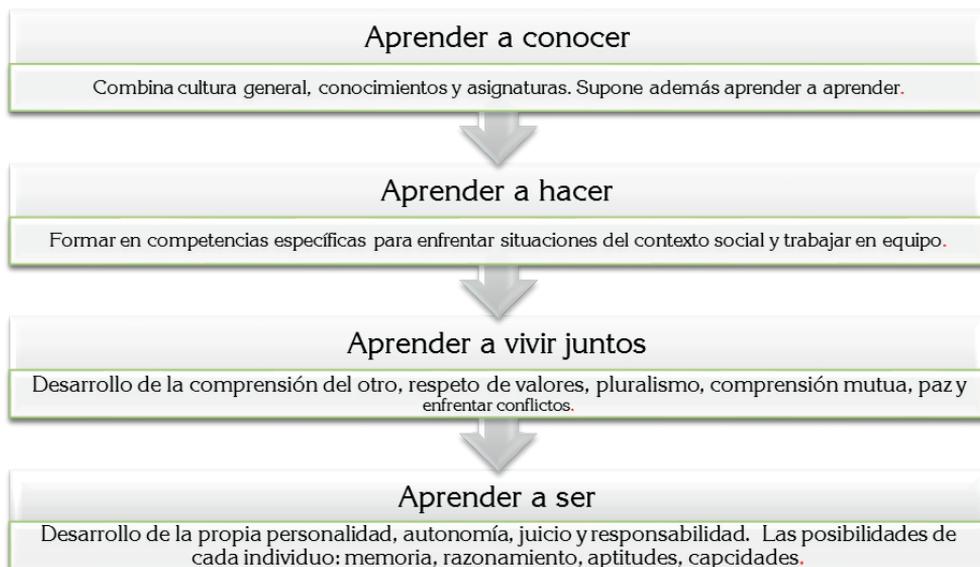
2 Se recomienda leer los postulados de Paulo Freire “Pedagogía del Oprimido” 1970; “Pedagogía de la Esperanza” 1992; y “Pedagogía de la Autonomía” 1996.

parte, según el autor, los conocimientos y creencias, sentimientos y preferencias, acciones, declaraciones e intenciones.

Esta afirmación de Coll se desarrolla años después con los postulados de Delors, quien en 1996 enuncia los cuatro pilares de la educación:

Ilustración 21.

Los 4 pilares de la educación según Delors



Fuente: Elaboración de los autores, adaptado de Delors (1996).

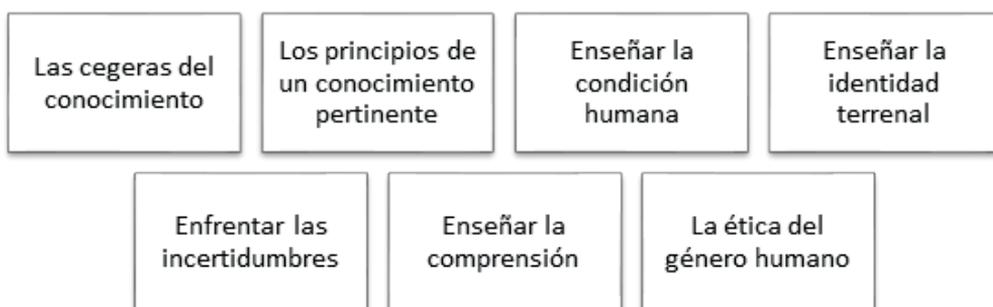
Sobre estos pilares se han constituido las competencias a desarrollar en los educandos, por lo que hoy en día la mayoría de currículos de educación formal incluyen asignaturas y otras estrategias pedagógicas para garantizar una formación que no favorezca únicamente la adquisición de conocimientos.

Asimismo, hay que recordar que el hombre como ser multidimensional requiere una formación que apunte a su desarrollo integral. Bien lo

expresa Morin³ (1999) al apostarle a *siete saberes necesarios para la educación del futuro*, donde resalta que la enseñanza debe centrarse en algunos problemas fundamentales de cualquier sociedad o cultura sin excepción, que han permanecido ignorados u olvidados. Ellos son:

Ilustración 22.

Los siete saberes para la educación del futuro de Edgar Morin



Fuente: Elaboración de los autores, adaptado del texto de Morin (1999).

Así, Morin (1999) le apunta a una educación que incluya en su proceso formativo conocimientos acerca de lo humano, sus disposiciones psíquicas y culturales, sus imperfecciones y tendencias al error e ilusión; reconocer que todo en el mundo funciona como un sistema complejo, por lo que es necesario reducir la fragmentación y excesiva especialización del conocimiento; enseñar a partir del reconocimiento la complejidad del ser, es decir, desde de su condición física, biológica, síquica, cultural, social e histórica y asimismo los conocimientos deben mostrar esta unión; mostrar a los educandos los desarrollos de la era planetaria y que como seres pertenecientes a un mismo mundo todos tienen los mismos problemas; enseñar en la incertidumbre para enfrentar lo inesperado a partir de la certezas, reconociendo que el camino se puede construir;

3 Se recomienda hacer lectura del texto "Los siete saberes para la educación del futuro" de Edgar Morin 1999

formar en la comprensión entre las personas para la búsqueda de la paz y estudiar la incompreensión y sus causas; y finalmente educar ciudadanos desde la ética de su ser como individuo- especie inmerso en la sociedad.

En definitiva cabe resaltar que la selección de contenidos no puede ser una prescripción o imposición de un sistema, ellos cobran forma a partir de lo que emana de la sociedad y la cultura, de lo que se considera importante, de sus valores y necesidades presentes, en búsqueda de construir un modelo de sociedad ideal. Sin embargo, la nueva era de la globalización ha traído para el sector de la educación currículos internacionales, razón por la cual a nivel de educación superior se habla de internacionalización del currículo y a nivel básica y media se están conformando –para el caso colombiano- los colegios internacionales, en búsqueda de la formación de los ciudadanos del mundo, con posibilidades de continuar sus estudios en cualquier institución del mundo certificada con las mismas condiciones y currículos transversales.

2.3.3 Estrategias enseñanza-aprendizaje

En el proceso del diseño curricular, hay que comprender que no sólo se trata de seleccionar conocimientos y contenidos, además es necesario adecuarlos a los diferentes niveles o etapas de los educandos, a los fines de la educación, a estimular comportamientos, valores, actitudes, habilidades individuales y colectivos; en fin se trata de buscar estrategias coherentes con la filosofía institucional, el modelo pedagógico y el desarrollo evolutivo de la persona, para garantizar que se den los aprendizajes y desarrollos planeados.

A diferencia de una técnica, comprendida como un conjunto de procedimientos y recursos para desarrollar una ciencia o un arte (Real Academia Española, 2014), en este apartado se habla de estrategia porque busca un fin u objetivo específico y asimismo todas las acciones tendrán una orientación definida. Por tanto la estrategia es el término preciso que invita al docente a utilizar diversas técnicas para lograr sus objetivos de aprendizaje, desarrollo de habilidades y capacidades de sus educandos.

Vygotsky (1986) asegura que no es posible hablar de aprendizaje desligado del desarrollo ontogenético y a su vez el desarrollo es un factor de aprendizaje. “Según esta teoría, el desarrollo sigue el proceso de

aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial” (p. 15). Aunque el aprendizaje es un proceso natural del ser que va ligado a su desarrollo, el aprendizaje escolar aporta cosas nuevas al desarrollo de los educandos. El ser humano que asiste a una institución educativa tiene un proceso de desarrollo y aprendizaje distinto al que se educa en casa; asimismo las características del comportamiento y psíquicas de los educandos son diferentes dependiendo del maestro y sus prácticas de enseñanza.

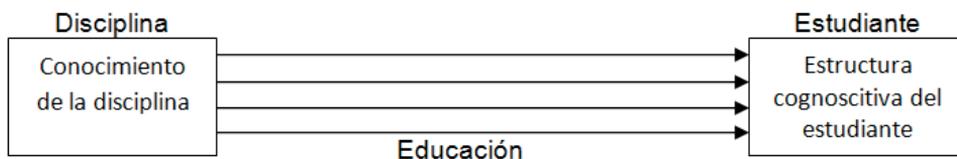
Por tanto, se debe pensar muy bien cuáles serán las mejores estrategias de mediación entre proceso enseñanza-aprendizaje según las características de cada contexto y la concepción antropológica y psicológica que la institución educativa ha adoptado. De la misma manera, las estrategias utilizadas en los procesos de formación se caracterizan de acuerdo con el modelo pedagógico adoptado.

Esta condición lleva a que cada persona perteneciente a una comunidad educativa, especialmente los docentes y coordinadores académicos, deben reconocer e identificarse con el modelo pedagógico y de evaluación y la modalidad de su institución (presencial, a distancia, para adultos, entre otras), para que las prácticas pedagógicas sean coherentes con lo escrito en los proyectos educativos institucionales.

En consonancia, el papel del docente y sus estrategias mediadoras deben ser la expresión de modelos definidos. Así por ejemplo se presentan diferentes procesos y roles en la acción formativa, tal como los expresa Ausubel (2010):

Ilustración 23.

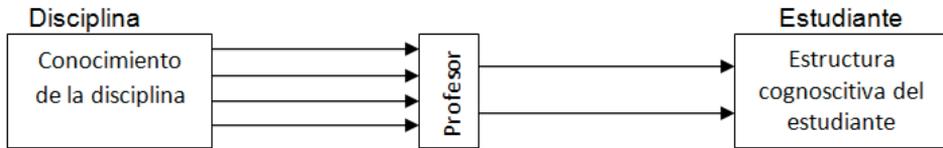
Proceso de educación considerado como la transferencia del conocimiento tal como existe en la disciplina desde el punto de vista de la estructura cognoscitiva del alumno.



Fuente: Ausubel (2010, p. 311).

Ilustración 24.

Proceso de educación donde el profesor sirve fuente principal de la información para el aprendizaje, como en la enseñanza tradicional.



Fuente: Ausubel (2010, p. 311)

Ilustración 25.

Proceso de educación donde la función del profesor consiste principalmente en planear los recursos materiales para el aprendizaje apropiado



Fuente: Ausubel (2010, p. 312)

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje están ligadas al rol que se conciba tanto del docente como del discente: sujetos activo-pasivo, pasivo-activo o activo- activo respectivamente. Lo ideal es explorar todo el potencial creativo del docente para hacer aflorar toda la capacidad creativa del educando, a través de acciones mediadoras que permitan su mejor desarrollo integral.

Definir las estrategias le permitirá al docente, concretar cuáles, por qué y cuándo se utilizará ciertas estrategias mediadoras dependiendo de las exigencias de los contenidos y situaciones de enseñanza (Moreno, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2007). Al hablar de cuáles son las más adecuadas, -como ya se dijo en los párrafos anteriores- se debe partir del desarrollo evolutivo en el cual se encuentren los educandos para entender el proceso de aprendizaje y consecuentemente se podrá seleccionar las mejores técnicas de enseñanza.

Esta selección de técnicas de enseñanza puede entenderse también como la didáctica. Moreno afirma que la “Didáctica es ciencia y arte de enseñar” (2004, p. 28). Ciencia porque investiga nuevas técnicas de enseñanza y arte porque se debe ajustar a la realidad humana y social del discente; así la enseñanza se orienta hacia el aprendizaje; por tanto, la didáctica se constituye a partir de un conjunto de procedimientos dirigidos a lograr un aprendizaje lo más eficiente posible. La didáctica se interesa en el cómo va a ser enseñado.

Según Moreno (2004) al pensar en la didáctica, es necesario considerar elementos como:

Ilustración 26.
Elementos didácticos



Fuente: Elaboración de los autores, adaptado de Moreno (2004, pp. 29-31)

El método es comprendido como el camino o forma de llegar a un fin determinado, que este caso es el aprendizaje. Moreno los clasifica de la siguiente manera:

Ilustración 27.
Clasificación de los métodos

MÉTODOS LÓGICOS	Deducción – inducción Análisis y síntesis Abstracción – concreción General particular Absoluto relativo Divergente convergente Análogo - disímil
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	Mayéutica V. Heurística Mapas conceptuales Aprendizaje por descubrimiento Pensamiento crítico Pensamiento reflexivo Pensamiento creativo
GRADO DE PARTICIPACIÓN	Expositivo Elaboración conjunta (cooperativo) Trabajo independiente
GRADO DE DOMINIO DEL CONTENIDO	Reproductivo Productivo Creativo
MÉTODOS QUE ESTIMULAN LA ACTIVIDAD CREATIVA	Exposición del problema Búsqueda parcial Heurístico investigativo Juegos didácticos Mesas redondas Paneles, discusiones temáticas Estudio de casos, sugestopedia

Fuente: Moreno (2004, p. 35) en pedagogía y otros conceptos.

Aunque el anterior cuadro muestra un menú de posibilidades, existe a nivel pedagógico y didáctico un mundo de técnicas, actividades y herramientas TIC que el docente y la institución, de acuerdo con sus intenciones de formación, podrá seleccionar.

En cuanto al proceso de aprendizaje el educando podrá de igual manera recurrir de acuerdo con la asignatura, área de conocimiento y su propio ritmo de aprendizaje, a diversas posibilidades para mejorar su habilidad de aprender a aprender, las cuales también se sugiere sean estimuladas por el docente. Quesada (2011, p. 9) realiza algunas sugerencias:

- ✚ Administrar el tiempo.
- ✚ Escuchar con atención
- ✚ Tomar apuntes
- ✚ Leer para aprender
- ✚ Elaborar resúmenes y cuadros sinópticos
- ✚ Elaborar guías de estudio
- ✚ Elaborar mapas conceptuales
- ✚ Mejorar la memoria
- ✚ Prepara informes escritos
- ✚ Preparar informes orales
- ✚ Preparar exámenes
- ✚ Usar la biblioteca y otros recursos de aprendizaje
- ✚ Fomentar la autorregulación
- ✚ Elaborar mapas mentales

Finalmente, al definir las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se hace valioso reflexionar alrededor de la idea del tiempo. Por un lado, relacionado con el momento adecuado para utilizar ciertas técnicas, procesos o métodos y hasta cuando es pertinente utilizarla para no permitir que se convierta en monótona y carezca de interés para los estudiantes; por otro lado, dadas las dinámicas del mundo de hoy, los educandos cada vez más exigen que sus clases sean más divertidas, diferentes y dinámicas.

Asimismo se debe clarificar en la planeación curricular, el tiempo destinado para cumplir con los objetivos propuestos, pues algunos conocimientos, habilidades o destrezas pueden ser aprendidos y enseñados en semanas, meses o años.

2.3.4 Estrategias de manejo de casos especiales

Tal como se dijo anteriormente, cada ser humano presenta un desarrollo particular y en efecto un ritmo de aprendizaje particular, por lo que es natural tener grupos heterogéneos donde se presenten casos de educandos con dificultades y/o con altas capacidades de aprendizaje. Además la Ley de inclusión 1618 de 2013 –para el caso de Colombia– contempla que toda institución educativa podrá en cualquier momento asistir a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales.

Esta condición conlleva que en la planeación del currículo y a su vez de la selección de los recursos educativos se brinden espacios de aprendizaje y procesos formativos que incluyan diversas situaciones. Es necesario que el docente indague por las debilidades y fortalezas que sus estudiantes presentaron en años anteriores y determine qué tan manejable son estas excepciones.

De acuerdo con el nivel de las dificultades o altas capacidades, el docente deberá buscar el apoyo de un especialista si no es posible manejarlo en clase o, por el contrario, deberá buscar actividades donde todos los educandos se sientan incluidos y tengan la misma oportunidad de aprendizaje que los demás.

Gimeno indica que (1998)

Los recursos metodológicos sirven para responder a las diferencias psicológicas y culturales porque la variabilidad de rasgos personales, de género o de procedencias culturales, da lugar a que cada actividad o tarea se acomode mejor a un tipo de alumno que a otro. (p.222)

El método es entendido como un aspecto cultural, una forma de actuar del educando, un modelo de comportamiento físico, moral, intelectual y social. Por tanto, en el diseño curricular se debe contemplar un programa de apoyo y/o refuerzo que incluya la forma como se manejarán los casos; lo ideal es que la IE cuente con material pedagógico, espacios físicos y virtuales para ayudar a sus discentes a llevar un proceso igual

a los demás estudiantes de su clase. Unas actividades que acojan los diferentes intereses, formas de aprender y ritmos de aprendizaje, es decir, adecuadas a las distintas peculiaridades de quienes se están educando.

2.3.5 Estrategias de evaluación del aprendizaje

Entendiendo la evaluación como una acción obligatoria en todo sistema educativo que pretende en términos generales reconocer los grados de conocimiento y habilidades adquiridos por un educando en un periodo de tiempo determinado para ser avalados o no por una institución, es una tarea con algo de subjetividad por lo que exige un gran ejercicio de reflexión y discusión para garantizar la justicia y la pertinencia con cada uno de los que van a ser evaluados. Pero ¿Se puede afirmar que existe un modelo justo de evaluación? y ¿Qué tan acorde es la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes con los fines de la educación? ¿Realmente se puede a través de la evaluación medir un nivel de cambio y transformación de una persona?; estos interrogantes y otros que puedan surgir, son los que se deben poner en la mesa para ser discutidos por los diseñadores del currículo y todos los que intervienen en el proceso formativo.

En la evaluación del estudiante se compara el desarrollo de un sujeto frente a un modelo ideal o deseable establecido para un curso a través de logros, objetivos y/o competencias, dentro de los que se incluyen habilidades, destrezas, conocimientos desarrollados y su grado de apropiación, más las actitudes y valores que se consideren aprehendidas. Lo que implica que se seleccione los objetivos y contenidos a evaluar, así como cuáles serán los mecanismos más adecuados y en qué casos utilizarlos.

El sistema de educación de un país definirá la forma para presentar los resultados de la evaluación de los estudiantes, por ejemplo, en Colombia el sistema que actualmente define las condiciones para la evaluación y promoción de los estudiantes se encuentra en el Decreto 1290 de 2009, brindando la libertad a las instituciones educativas en formular sus propias condiciones, pero traduciendo al final los resultados en una escala de valoración nacional.

El artículo 4 del mismo decreto indica que el sistema de evaluación de los estudiantes será un aspecto institucional y en consecuencia cada PEI definirá (Decreto 1290 de 2009, p. 2):

- Los criterios de evaluación y promoción.
- La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
- Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
- Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
- Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
- Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
- Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
- La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
- La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
- Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
- Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

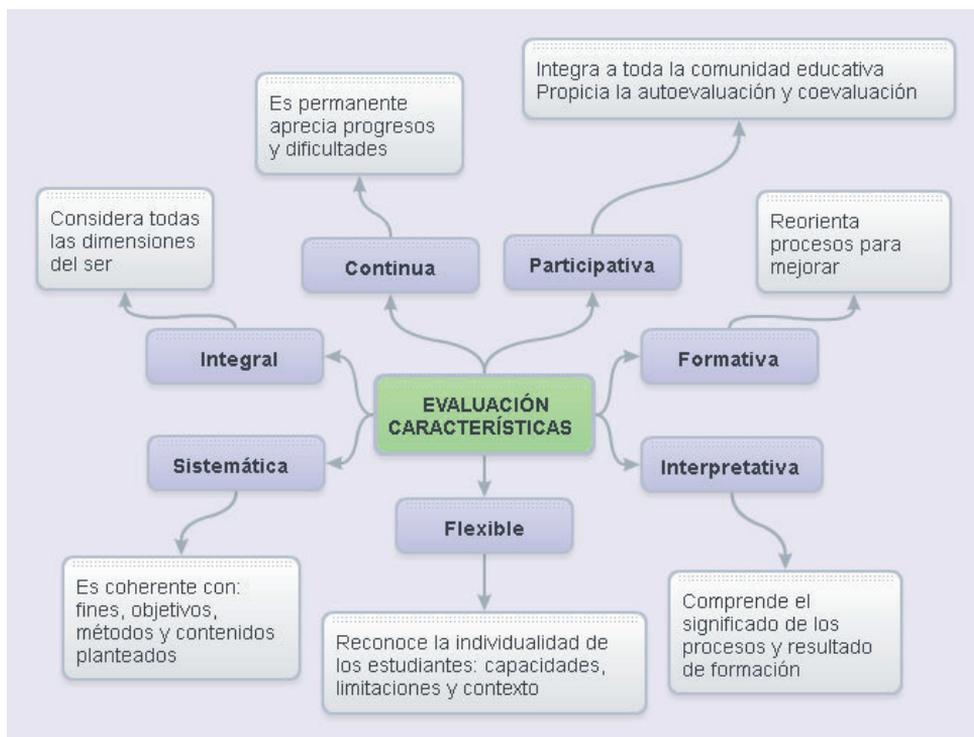
Por tanto, antes de definir las estrategias de evaluación, es indispensable que se reconozca el marco normativo gubernamental y a su vez tener en cuenta la finalidad que tiene la evaluación; Moreno (2004, p. 66) propone:

- Diagnosticar el estado de los proceso de desarrollo del alumno y sus tendencias
- Asegurar el éxito del proceso educativo y, por tanto, evitar el fracaso escolar.

- Identificar las características personales, los intereses, los ritmos y estilos de aprendizaje.
- Identificar dificultades, deficiencias y limitaciones.
- Ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia
- Afianzar los aciertos y corregir oportunamente los errores.
- Proporcionar información para reorientar o consolidar las prácticas pedagógicas.
- Obtener información para tomar decisiones.
- Promover, acreditar o certificar a los alumnos.
- Orientar el proceso educativo y mejorar la educación.

Comprendiendo el valor y la utilidad de la evaluación dentro del proceso formativo, se inicia el diseño del sistema de evaluación a partir de las diferentes características que puede tener:

Ilustración 28.
Características de la evaluación



Fuente: Elaboración de los autores, adaptado de Moreno (2004).

La institución educativa define y asume las características que sean más acordes con su modelo pedagógico y sus intenciones de formación, y en coherencia el docente formula los instrumentos o actividades de evaluación adecuadas también al contexto de sus estudiantes, tales como: cuestionarios estructurados, semi-estructurados o abiertos, trabajos, experimentos, investigaciones, problemas, proyectos transversales y/o sustentaciones orales.

Al respecto Giné (2007) comparte en su texto un caso donde los profesores de una institución analizaron los instrumentos de evaluación más usados y los clasificaron -de acuerdo con sus experiencias- por la pertinencia frente a los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, obteniendo los siguientes resultados:

Ilustración 29.

Instrumentos de evaluación del aprendizaje

Instrumento	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Pruebas escritas			
• Objetivas	X		
• Abiertas	X		X
• Resolución de problemas	X	X	
Pruebas motrices		X	X
Análisis de producciones del alumnado			
• Trabajos monográficos		X	X
• Cuadernos de clase		X	X
• Textos escritos	X	X	
Intercambios orales			
• Dialogo	X	X	
• Puesta en común	X	X	

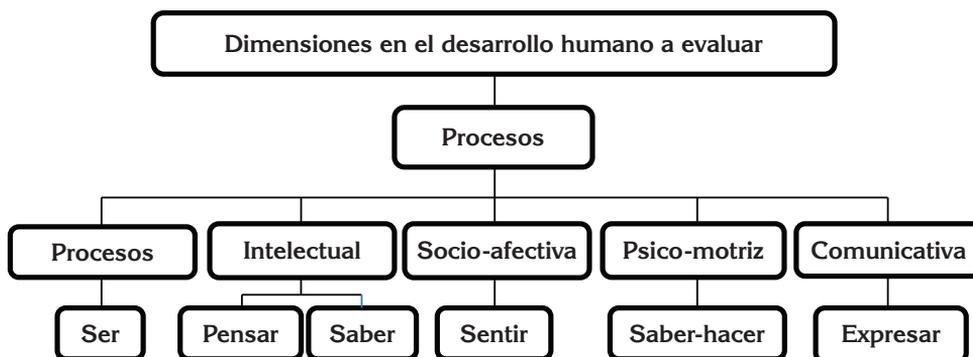
Fuente: Giné (2007, p. 30).

Cabe resaltar la condición prioritaria de considerar el fin último de la educación –mencionado en párrafos anteriores- formar al ser desde su

condición integral, razón por lo cual se hace necesario involucrar en la evaluación los aprendizajes de contenidos, procesos y actitudes, que apunte a observar y valorar los 4 pilares que indicó Delors –Vivir juntos, ser, saber, hacer- que invocan, además, desarrollar otras características tales como (Lafrancesco, 2005):

Ilustración 30.

Las dimensiones humanas como variables de una evaluación integral



Fuente: Lafrancesco (2005, p. 19).

Finalmente, para tomar decisiones frente al tipo de instrumento de evaluación más adecuado se destaca la importancia de acudir a la experiencia, lo que lleva a analizar los resultados obtenidos a través del uso de los mismos; además se puede poner en reflexión el nivel de formación que puede llegar a ser la evaluación en sí misma, por ejemplo al plantear casos donde los estudiantes enfrenten situaciones en las que deberá tomar decisiones; la cantidad de estudiantes, su misma situación familiar, social y cultural y los espacios físicos de la institución, son aspectos que también se pueden considerar a la hora de elegir los instrumentos y estrategias de evaluación más adecuadas. En resumen, estas decisiones se toman sobre la misma base que cualquier decisión didáctica y curricular: “La epistemológica, la socioantropológica, la psicológica, la pedagógica o práctica.” (Giné, 2007, p. 19)

Una vez se ha elegido los tipos de instrumentos que más se ajustan a las variables descritas anteriormente, se define el cómo se presentarán los resultados, teniendo las siguientes opciones según Moreno (2004):

Ilustración 31. Tipos de evaluación

<p>Cualitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juicios de valor a través de logros. Concibe los conocimientos, actitudes y valores 	<p>Cuantitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala numérica, mide. • Ejem: 0 a 10 ó 0 a 5 	<p>Mixta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala numérica convertida en letras. • Ejem: (E) Excelente= 4.8 a 5.0 	
<p>De Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta correcta o incorrecta. Observa el grado de procesamiento de la información 	<p>De Contenidos procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad y agilidad para utilizar un procedimiento 	<p>De Contenidos Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de las acciones y actitudes del educando, cómo enfrenta situaciones, sus cambios e influencias 	<p>Por indicadores de logros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar o no un desempeño esperado. Son huellas, manifestaciones, indicios

Fuente: Elaboración de los autores. Adaptado de Moreno (2004).

Sea cual sea la forma como se presenten los resultados, la educación de hoy exige que se busquen herramientas dinámicas donde los estudiantes se sientan cómodos y atraídos; en fin la evaluación debe entenderse como un ejercicio crítico que exige reflexión e integralidad, no como una herramienta para medir resultados o rendimiento.

Cabe aclarar entonces que la evaluación no es igual a medición; la medición es un concepto que encierra una acción numérica puntual y la palabra evaluación en términos de Lafrancesco (2005) indica valorar en expresiones como aceptable, bueno o malo; la medición es utilizada por la evaluación en datos cuantitativos y cualitativos, pero va más allá al emitir juicios de valor.

Ilustración 32.

Cualidades de Medición vs. Evaluación

Medición	Evaluación
<ul style="list-style-type: none">• Puntual• Cuantificación• Dato• Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Permanente• Valoración• Proceso• Lógico - formal

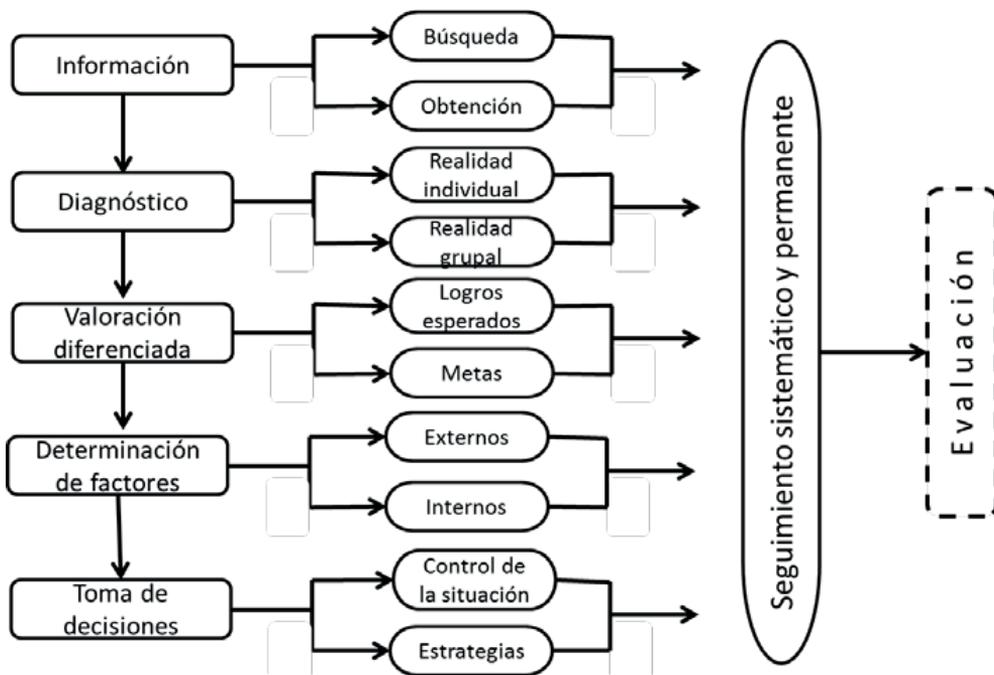
Fuente: Lanfrancesco (2005, p. 30)

Para concluir el diseño de la evaluación debe ser visto - al igual que el diseño de los demás componentes del currículo- como un proceso sistémico que busca diagnosticar, formar y valorar no solo los procesos de aprendizaje de un estudiante, sino también la capacidad de enseñanza del docente, la efectividad de los medios utilizados como estrategias de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, la estructura del currículo y otros factores externos a la escuela que influyen en el desarrollo formativo de los educandos.

Lafrancesco (2005), esboza a nivel general un sistema con la relación de las variables a tener en cuenta para el diseño de la evaluación que involucra y sintetiza lo descrito en los párrafos anteriores.

Ilustración 33.

Variables para el diseño de la evaluación



Fuente: Lafrancesco (2005, p. 25)

Este esquema puede ser considerado una de las posibilidades que encaminan la ruta hacia el diseño de la evaluación, sin embargo -como se dijo al inicio de esta unidad- cada equipo diseñador elegirá según sus condiciones la metodología a utilizar para lograr sus fines.

2.4 Desarrollo curricular

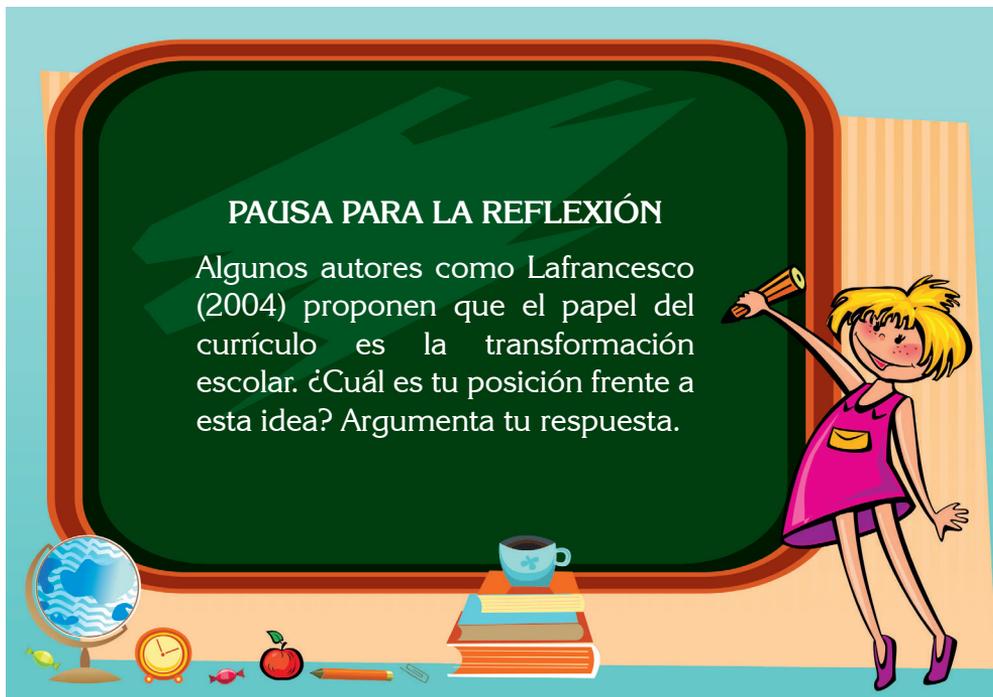
Comprender el concepto de desarrollo curricular es uno de los inconvenientes que generalmente se presentan. Para definirlo, es necesario partir de la diferencia que tiene con el diseño curricular. La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de España, ha indicado que el diseño es un proyecto -tal como se explicó en los primeros apartados de este capítulo- que recoge “Las intenciones y el plan de

acción” y el desarrollo se orienta hacia “El proceso de puesta en práctica” (en Zabalza, 1997, p. XIII) (en Díaz, 2002, p. 61).

No se debe confundir este desarrollo con la implementación, es más bien una concreción y construcción de cada uno de los elementos estipulados en el diseño. El desarrollo en su esencia propia es progreso, lo que implica revisión continua para el mejoramiento del diseño. Se trata por ejemplo de definir y detallar más las actividades propuestas a partir de un esbozo inicial plasmado en el diseño, que se va desarrollando para lograr un currículo más estructurado y completo, que permita pasar a la acción.

“Los *libros de texto*, por ejemplo, son desarrollos curriculares. Las diversas editoriales construyen propuestas de trabajo a partir del esquema inicial que suministra” el diseño curricular (Zabalza, 1997, p. XIV). Asimismo, puede ser las programaciones que los docentes construyen basados en lo estipulado en el currículo, dentro del que se concretan actividades que responden al contexto particular de su clase.

Bajo esta perspectiva del desarrollo, el diseño curricular se comprende como algo dinámico, que parte de la reflexión de lo que se tiene y de la evaluación de su práctica; para proponer, ajustar y realizar cambios que permitan crecer, madurar y consolidar la propuesta curricular acorde con las necesidades de formación de los estudiantes y su contexto. En otras palabras, el desarrollo es un enriquecimiento constante, es el espacio para proponer cambios desde la experiencia, orientados a establecer acciones que permitan mejorar la formación brindada.



ACTIVIDAD DE CIERRE:

Con base en lo tratado en esta unidad, como docente designado para el diseño curricular de una institución educativa, defina qué estrategias usaría para desarrollar las siguientes variables, según un contexto escolar que usted determine.

- a. Selección de contenidos.
- b. Diagnóstico.
- c. Métodos de enseñanza-aprendizaje.
- d. Plan para el manejo de casos especiales.
- e. Instrumentos de evaluación.

REFERENTES

- Arredondo, V. (1981). *Algunas Tendencias Predominantes y Características de la Investigación sobre Desarrollo Curricular. En Documentos Base. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol. 2. México, D.F.: CONACYT.*
- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey.*
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Paris: Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF*
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista (1.st ed.). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.*
- Diccionario de la lengua española. (2010). Recuperado Julio 3, 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=tecnica>
- Giné, N. & Parceriza, A. (2007). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión. Edición segunda. España: Garaó.*
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: Entre pasado y futuro. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.*
- Lafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje. Bogotá: Magisterio.*
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley general de educación. 115 de 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>*

- Monereo, C., Montserrat, C., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Edición 12. México: Garaó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moreno, H. & Losada, A. (2004). *Pedagogía y otros conceptos*. Bogotá: abc del educador.
- Picazo, N. & Ríos, A. (2012). *Guía Para el Diseño Curricular en Instituciones de Educación Superior*. México: Limusa: Universidad Anahuác.
- Quesada, R. (2011). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Guías del estudiante*. México: Limusa.
- Gimeno, J. (1998). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Edición séptima. Madrid: Ediciones Morata.
- Vigotsky, L. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal S.A.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular* (7.th ed.). Madrid: Narcea

UNIDAD 3

LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO



** Por Anderson Rodríguez Buitrago y Adriana Nova Herrera*

Apreciados lectores, esta unidad aporta elementos teóricos concernientes a los modelos y métodos para la evaluación del currículo que han surgido en los últimos años como herramienta no solo de validación del currículo, si no de generar una autorreflexión acerca de la finalidad social, cultural y educativa que se cumple a través de la propuesta curricular. Por lo tanto, para un abordaje comprensivo, se invita a realizar una lectura crítica y reflexiva en busca de identificar las posturas que más se ajustan al contexto particular de una institución educativa.

Objetivo

- ✓ **Analizar los enfoques de la evaluación del currículo acordes con las actuales tendencias evaluativas.**

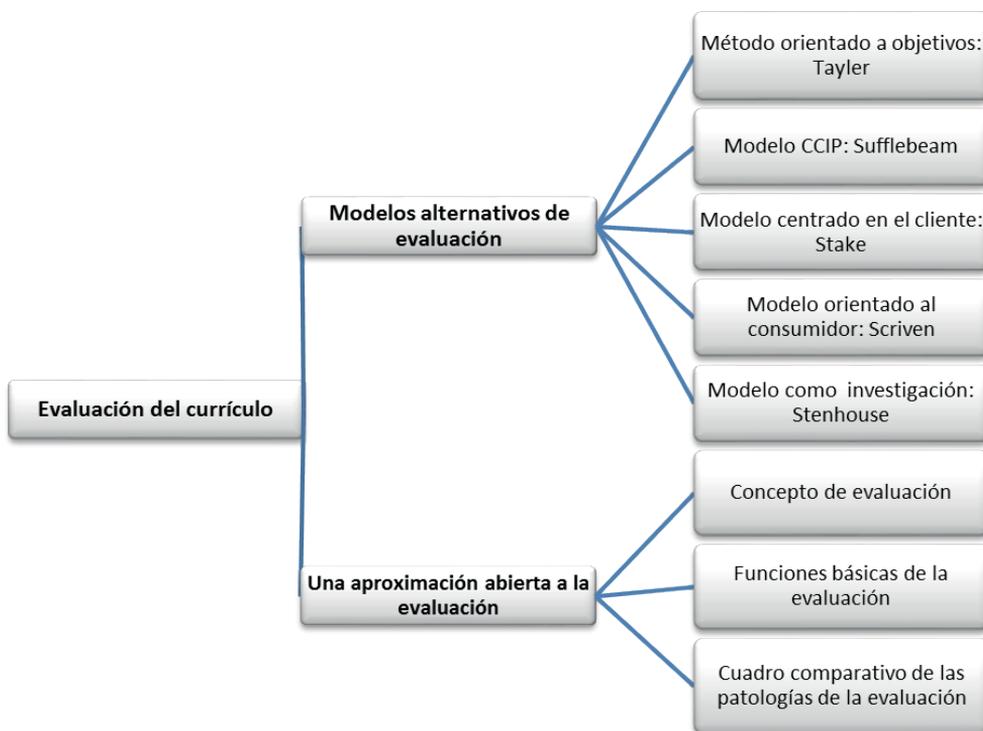
Competencias

A través de la lectura rigurosa y el desarrollo de ejercicios que se proponen en esta unidad, el estudiante habrá avanzado en su capacidad para:

- 📚 **Comprender, a partir de la reflexión, los diferentes enfoques de la evaluación del currículo para adecuarlos al contexto y necesidades institucionales.**

Ilustración 34.

Mapa de Contenidos temáticos Unidad 3



Fuente: Elaboración de los autores.

Actividad Introductoria:

Lee la historia de la evaluación de D. Stufflebeam y A Shinkfield que se encuentra en las lecturas adicionales al final del texto y haz una síntesis, máximo de dos páginas, para socializarla con los compañeros durante el seminario presencial.

3.1 ¿Qué se entiende por evaluación del currículo?

Cuando se habla de evaluación del currículo, generalmente se suele confundir con la evaluación de los aprendizajes que va orientado a reconocer los niveles de desarrollo y aprehensión de los educandos en determinadas áreas o competencias tratado en el apartado anterior; por

el contrario, la evaluación del currículo es una dimensión más amplia que conlleva el análisis y reflexión de todo aquello que conforma el currículo, lo que implica la evaluación de los fines, objetivos, metodologías, contenidos y evaluación de aprendizajes, frente a su coherencia con el entorno social y realidad institucional; además permite medir la efectividad de los resultados de acuerdo con las metas planteadas.

Parafraseando a Brovelli (2001, p. 111), los aspectos a tener en cuenta en el proceso de evaluación curricular son:

- El compromiso de toda la comunidad con el diseño y desarrollo curricular.
- Es una actividad diagnóstica que permite mejoramiento de prácticas curriculares.
- Pretende ser riguroso con su metodología.
- Tiene que ser holístico, integrador y de realimentación permanente, lo que implica que no se deje ningún componente y acción formativa sin evaluar.
- Considera la subjetividad de la información recolectada, es decir, los valores, actitudes, supuestos, los juicios que den lugar a interpretaciones de profundidad.
- Implica el diseño y utilización de herramientas de recolección de información cualitativa y cuantitativa.
- Los resultados deben ser presentados en informe integrado a los documentos institucionales, como documento que brinde información.
- Genera cambios innovadores en el modelo a partir de la contrastación sistemática con la realidad.
- Los procesos evaluativos pueden ser iniciados por los docentes, dependiendo del modelo administrativo de la institución educativa

Asimismo Brovelli (2001) ofrece orientaciones para diseñar la evaluación curricular desde dos miradas; la primera dirige su mirada hacia el interior, el desarrollo del currículo, y la segunda evalúa la eficacia externa del currículo. En la primera visión se encuentran la congruencia de la propuesta curricular con el perfil de egresado propuesto; la viabilidad

con la propuesta curricular frente a sus requerimientos de los recursos materiales y humanos con que realmente cuenta la institución; integración de los distintos aspectos integradores curriculares y su aporte a la formación esperada; La evaluación de los resultados del diseño y desarrollo curricular. En la segunda postura involucra el seguimiento de los egresados, su desempeño en la sociedad, las habilidades, capacidades y destrezas en espacios diferentes, su capacidad adaptación y responsabilidad con su contexto.

Como todo proceso de evaluación desde una concepción actual, la evaluación curricular debe ser entendida como un proceso dinámico y permanente, que permita una constante reflexión, crítica y realimentación para mejorar las estrategias utilizadas, los procesos de enseñanza-aprendizaje, replantear miradas o posturas de los fundamentos institucionales, el cumplimiento de la misión y visión, entre otros aspectos que componen el currículo. Por lo tanto, la evaluación abarca tanto el diseño curricular como su desarrollo.

En la medida que el concepto de evaluación ha ido evolucionando rompiendo el esquema de catalogarse como una herramienta de control y a su vez a medida que surgen nuevas tendencias y teorías pedagógicas, hacen que la concepción de evaluación curricular cambie. A continuación se desglosará la transformación que han sufrido los modelos evaluativos.

3.2 La transformación de los modelos evaluativos

Casarini (2010), aborda los diferentes modelos y métodos alternativos de evaluación curricular que han ido surgiendo en estos últimos treinta años. Ella explica brevemente la evolución de los modelos evaluativos, sus planteamientos y dificultades que secuencialmente dieron origen a formas de evaluación más sustentadas, de acuerdo con lo que se evaluaba y quien realizaba esa evaluación. Esta revisión aporta elementos relevantes al tema del diseño curricular, ya que permite visualizar y hacer el ejercicio personal e institucional de identificar los aspectos o criterios que se deben tener presentes en el momento de definir la forma como se evaluará un currículo determinado.

Ilustración 35.

Tendencias de los paradigmas existentes en el campo de la evaluación

<p>P A R A D I G M A</p>	<p>Metodología tradicional: Investigación lógico-deductiva. Diseños fuertes de investigación. Busca el establecimiento de relaciones entre el programa y los resultados.</p>	<p>Ecléctica: Diseños experimentales que permiten relaciones causales con métodos que describen el proceso de ejecución del programa y las variables contextuales que lo afectan. Causalidad múltiple o generación de explicaciones plausibles de la realidad.</p>	<p>Holística descriptiva: Superación del diseño experimental por inapropiado para entender programas de tipo social y su efecto sobre los participantes. Los datos se obtienen mediante descripciones en profundidad del programa en el contexto y mediante el testimonio personal de los participantes. Requiere la negociación.</p>	<p>P A R A D I G M A</p>
<p>R A C I O N A L I S T A</p>	<p>Análisis de sistemas. Objetivos de comportamiento. Toma de decisiones. El evaluador es independiente. Las presiones políticas se ignoran o controlan. El informe dirá si el programa «va o no va».</p>	<p>Sin referencia a objetivos transición. El evaluador es un colaborador. Se acomoda a las presiones políticas. Da interpretaciones y recomendaciones para mejorarlo.</p>	<p>Iluminativa. Responsiva. Estudio de caso. Autoevaluación. Profesional. El evaluador interactúa. Describe las presiones políticas. Presenta un retrato del programa en acción</p>	<p>N A T U R A L I S T A</p>

Fuente: Tomado de Sancho, Juana Ma. *Los profesores y el currículo*, (1992, p. 133.)
(En Casarini, 2010, p. 189.)

3.2.1 Método de evaluación orientada hacia los objetivos: Tyler

Stufflebeam (1995) menciona que entre los años treinta y cuarenta Ralph W. Tyler, desarrolla el primer método sistemático de evaluación educacional. Este hecho permitió definir la evaluación como proceso que determina la relación entre objetivos y conductas operacionales; este trabajo marca un momento importante en la historia de la evaluación ya que se concibe como ciencia.

Tyler es considerado el padre de la evaluación sistemática. Su teoría se utiliza como base para todos los nuevos diseños curriculares bajo el prisma de preguntas orientadoras como: ¿cuál es el propósito educativo de la escuela?, ¿qué experiencias educativas serán más eficientes para este propósito?, ¿cómo determinar si está cumpliendo?, y partiendo del tener en cuenta la naturaleza y estructura del conocimiento se llega a las necesidades del estudiante, de la sociedad. De acá que para Tyler la evaluación es el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados.

Al ser considerada la evaluación como un proceso, se convertía en esencial explicitar los cambios logrados en el comportamiento mediante la instrucción, comenzando por la redacción de objetivos conductuales para el aprendizaje del estudiante y siguiendo por la medición de cambios observables, verificables en el comportamiento hacia el cumplimiento de los objetivos, a partir de esto se puede inferir en que Tyler concebía la educación como un proceso complejo e intrincado que va desde la formulación de objetivos, los cuales deben ser definidos tan claramente como sea posible.

Casarini (2010) expresa que Tyler propone un procedimiento para evaluar un programa donde parte de establecer metas u objetivos -sin realizar ninguna diferencia entre estos dos conceptos- que deberán ser ordenados en clasificaciones y definirlos en términos de comportamiento; asimismo se establecerán situaciones y condiciones donde se evidencie la consecución de los objetivos. Se deberá explicar entonces, los propósitos de la estrategia al personal que se considere participe del proceso; seleccionar y desarrollar las apropiadas medidas técnicas, se recopilarán los datos de trabajo y finalmente se compararán los datos con los objetivos de comportamiento.

Este método por objetivos de Tyler traslada la atención de la evaluación en el estudiante y se centra en las intenciones del programa, sus metas, sus objetivos de comportamiento y los procedimientos para llevarlo a cabo. A su vez Tyler trae el término realimentación al campo de la evaluación dentro de un proceso continuo que abre espacio a la reformulación o redefinición de los objetivos, el problema según Stufflebeam y Shinkfield (1989, en Casirini 2010) fue que ni el propio Tyler ni sus contemporáneos llevaron este modelo a la práctica, pero esto no exime de su cualidad positiva que puede tener para la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la educación.

También se encontraron en el método tyleriano algunas limitaciones que llevan a que la evaluación se vea como algo incompleto (Casarini, 2010, p. 191):

- El uso casi exclusivo de la evaluación como proceso terminal,
- Grandes limitaciones técnicas,
- Considerar el rendimiento como último criterio.
- Falta de alcance de sus componentes evaluativos.

Las teorías y modelos de evaluación, así como la misma práctica educativa de administradores, maestros y alumnos, tienen que servir como base para la formulación de aquellos proyectos de evaluación curricular vinculados con las necesidades de mejoramiento de los centros educativos.

3.2.2 Modelo C.I.P.P.: Stufflebeam

La filosofía de este modelo se centra en considerar la evaluación como una herramienta que debe utilizarse sistemáticamente de un modo continuo y cíclico, por lo que se comprende como un proceso que proporciona información útil para la toma de decisiones frente a reflexiones tales como: ¿qué se está haciendo?, ¿cómo se está haciendo?, ¿cómo debió hacerse?, ¿se están logrando los objetivos planteados?, ¿se cubrieron todas la necesidades?

Lo anterior puede llevar a pensar que lo importante de las estrategias de evaluación que se apliquen, es la toma de decisiones que se generen

con respecto a los resultados, de nada sirve aplicar una cantidad de instrumentos evaluativos, si los resultados van a ser apilados dentro de unos anaqueles.

El modelo C.I.P.P. propuesto por Stufflebam en 1967 significa “Contexto, Insumos, Proceso y Producto” (Guerra, 2007, p. 49); es decir, que la evaluación versará desde estos cuatro aspectos de manera individual para que en correspondencia las decisiones tomadas influyan estas cuatro áreas.

Ilustración 36.

Gráfica CIPP



Fuente: Elaboración de los autores.

La evaluación del *contexto* tiene como objetivo orientar el futuro del programa a evaluar, por tanto brinda información para soportar las decisiones de planificación a partir de las necesidades y oportunidades encontradas, así se determinarán objetivos y se establecerán las prioridades.

Por su parte, la evaluación de los *insumos* según denominación de Guerra (2007) o de *diseño* como lo llama Casarini, permite identificar las mejores estrategias y los planes más competitivos para alcanzar las metas que fueron priorizadas para desarrollar los objetivos del programa en el contexto particular y así lograr estados deseados. Con base en esta información obtenida se podrán destinar recursos, asignar personal y programar el trabajo.

La evaluación de *procesos* tiene como propósito monitorear el desempeño (Guerra, 2007). Permite tomar información del día a día a partir de los imprevistos o normal desarrollo según lo planeado y analiza la efectividad de la implementación de métodos seleccionados. Este seguimiento se hace para mejorar lo que ocurre frente a lo proyectado.

A través de la evaluación de los *productos* se juzgan logros y se toman las decisiones frente a si se mantiene, se mejora o se finaliza lo que está siendo evaluado, soportado en los hallazgos que aparecen durante el desarrollo del programa. Su objetivo principal es proporcionar información sobre el valor del programa, por lo que una vez definidos los objetivos y operaciones, es necesario según Casarini (2010) diseñar criterios para medir los resultados del programa obtenidos frente a dichos objetivos, interpretar los resultados y comparar los instrumentos de medición con estándares predeterminados.

En conclusión, este modelo trazado por Stufflebeam permite orientar las decisiones sobre la realidad, soportado en información válida y actualizada; además con esta herramienta se pueden identificar los aspectos que necesitan mayor atención. Así se obtendrá la evidencia necesaria para la toma de decisiones en la etapa de planificación y de especificación de medios, en la etapa de desarrollo y la de medición de resultados versus los propósitos.

3.2.3 Modelo de evaluación orientada al consumidor o libre de objetivos: Scriven

Stufflebeam y Shinkfield, (1995) han designado el método del filósofo australiano Michael Scriven, como *evaluación orientada hacia el consumidor*, para caracterizar su método filosófico básico; sin embargo,

autores como Estebanz (1999) la denominan modelo de evaluación libre de objetivos.

Según lo planteado por Estebanz (1999), Scriven en 1978 define y lleva los conceptos de mérito y dignidad al proceso de evaluación. Por una parte, el mérito es el valor que algo tiene en sí mismo, libre de un contexto específico; mientras que la dignidad hace referencia al valor que tiene para o dentro de un contexto. Así la evaluación se entiende como un proceso descriptivo que involucra la acción de juzgar y valorar, lo que ocasiona que la metodología más pertinente para evaluar desde la dignidad es un trabajo de campo desde un contexto particular que posibilite la identificación de necesidades, para que los evaluadores sean capaces de llegar a juicios de valor a partir de la evidencia –más objetivos- y no a partir de si se cumplió o no una meta.

Estos dos criterios están relacionados con la función de la evaluación formativa y la sumativa. “El objetivo de la evaluación formativa es refinar y mejorar los criterios y los juicios sobre los aspectos intrínsecos de las realidades que están siendo evaluadas. El objetivo de la evaluación sumativa es determinar el impacto o los resultados en el contexto en que se obtiene tales resultados”. (Estebanz, 1999, p. 383). Cada uno de los tipos de evaluación requería sus propios métodos, así por ejemplo los datos cualitativos tendrán mayor valor en la evaluación formativa y, por su parte, la evaluación sumativa buscará la objetividad por lo que se recomienda sea realizada por un evaluador externo. En términos generales Scriven reconoce la importancia de los dos tipos de evaluación por lo que incita a relacionar las variables del proceso y los resultados.

Dentro de este modelo se han propuesto técnicas e instrumentos de evaluación que conllevan la realización de una descripción del juicio del evaluador, entre ellas se encuentran listas de control, test diagnósticos, entrevistas, elaboración de informes, entre otros.

Los resultados provenientes de este tipo de modelo evaluativo le permitirán a los directores y/o administrativos reconocer el valor que tiene un programa o un currículo para el beneficiario del servicio que se oferta, a su vez lleva a comprender si realmente colma las expectativas y necesidades de los sujetos; es por esta razón que se caracteriza por su orientación al cliente.

3.2.4 Modelo de evaluación centrado en el cliente o respondiente: Stake

En los años 70, Stake propone un nuevo método que diera espacio a las necesidades, valores e intereses de los beneficiarios y participantes de un programa, orientado a llegar a consensos en un ambiente de comprensión y respeto por la particularidad. Así concibe la evaluación como un servicio, una herramienta realmente útil para los que participan, al identificar que las variables de mayor importancia son aquellas de la preocupación de todos.

De acuerdo con Casarini (2010), Stake pensaba que la evaluación debiera dejar de verse como un instrumento mecánico y estandarizado. Por el contrario su propuesta reconoce la actividad de juzgar de los evaluadores, basado en la recopilación, procesamiento e información de los juicios emitidos por otras personas. Esta variable del juicio fue influenciada por Cronbach y Scriven.

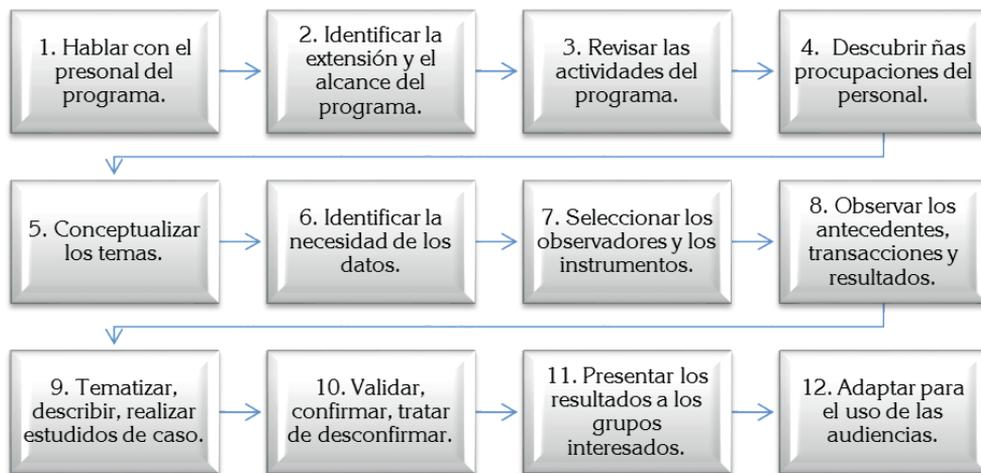
Según Mediano (2013) este método se caracteriza por comprender los objetivos de la evaluación como una variable flexible, que continuamente puede ser adaptada al entorno de las personas que pertenecen al programa, por tanto, asume que las intenciones están sujetas al cambio; recolecta datos que les permiten a los evaluadores estar enterados de los sucesos del programa y el contexto de la evaluación; y requiere una comunicación permanente entre el evaluador y los participantes para descubrir y solucionar los problemas.

La evaluación tiene un carácter de igualdad y diversidad dado que permite descubrir el valor y las deficiencias de un programa a partir del juicio de diferentes grupos, lo que lleva a lograr una visión holística para alcanzar un consenso general que facilite la toma de decisiones; compara resultados deseados y observados; y además incorpora en la evaluación los antecedentes, procesos y normas.

Mediano (2013) menciona que el método Stake se basa principalmente en la observación. Coloca en una estructura de reloj doce acciones a desarrollar que no implican un orden rígido, ni secuencial:

Ilustración 37.

Proceso de realización de evaluaciones respondientes



Fuente: Mediano (2010, p. 136).

Este esquema de evaluación respondiente plantea –según planteamientos de Mediano (2013)- que los evaluadores sean facilitadores y dediquen su tiempo a la observación, la discusión, el consenso, a reconocer necesidades del cliente a través de entrevistas, a preparar informes descriptivos resultantes del contacto con la realidad del programa que emiten evidencias consideradas tanto objetivas como subjetivas. Dadas estas condiciones, se puede concluir que este modelo no requiere de métodos rígidos para la recolección de información y se soporta en los datos cuantitativos y cualitativos.

3.2.5 Modelo de evaluación como investigación: Stenhouse

El modelo propuesto por Stenhouse (Cassarini, 2010) considera al evaluador como una persona propositiva y motivadora, que genera espacios de aprendizaje a partir de problemas de investigación orientadas a obtener actitudes de autorreflexión y corrección; es una actividad

constructiva, donde cada participante reconstruye el conocimiento, el docente es un modelo en sentido moral y social, aplica normas y transfiere la autoridad a sus estudiantes.

Bajo esta mirada, las preguntas permiten establecer tareas, expresar problemas y delimitar asuntos. Las preguntas son el motor del pensamiento por lo que exige calidad en su estructuración y orientación. La calidad o excelencia de las preguntas dependen del ejercicio de analizar y evaluar, esta acción mejora el pensamiento y a su vez las acciones dentro del quehacer.

Para Stenhouse (1987) la evaluación debe ir integrada al desarrollo del currículo, fundamentada en procesos investigativos a partir de un problema. De acuerdo con

Cassarini (2010) el evaluador responde las dimensiones sobre las que se centra la investigación y sus efectos. Los evaluadores constructivos a través de la investigación están inmersos en una actitud de búsqueda permanente que conlleva el mejoramiento continuo.

3.3 Una aproximación abierta a la evaluación

3.3.1 El Concepto de Evaluación

Una concepción abierta de evaluación según Zambrano (2010) debe fundamentarse en dos pilares. El primero: la necesidad de mirar lo evaluativo como una expresión pedagógica con posibilidad de comprender el sentido del quehacer educativo en conjunto. La evaluación, entonces, se esforzaría por contribuir en la búsqueda de sentidos y significados: ¿Qué fundamenta una acción? ¿Cuáles son las implicaciones de...? Esto significa abandonar prácticas tradicionales como aquellas basadas en el ejercicio arbitrario del poder o la imposición de la voluntad de un grupo sobre otro. Tampoco estaría interesada en un juego oscuro, sin transparencia.

El segundo: la necesidad de fomentar una acción propositiva, proactiva, orientada, a partir de los juicios evaluativos, a formular rumbos de acción y de trabajo para mejorar la calidad educativa. Tal enfoque supone la existencia de una propuesta curricular que se va a construir, entre otros

elementos, a partir de los aportes de la evaluación. Esta dejaría de ser una práctica que únicamente mira hacia atrás y lo negativo. La evaluación tiene un gran valor para dinamizar y orientar que hasta ahora ha sido poco explorado en los diversos ámbitos del quehacer educativo.

En un sentido más amplio, la evaluación debería constituirse en un potencial de desarrollo, vale decir, de aprendizaje (en un sentido amplio) y cualificación.

Para hacer una aproximación más específica Zambrano (2010) se propone el siguiente concepto de evaluación:

Una oportunidad de aprendizaje reflexivo, crítico y constructivo, individual y/o grupal y/o institucional, que teniendo como referente una propuesta curricular y pedagógica, valora de manera permanente, por medio de juicios fundamentados, los procesos y los resultados orientados a apoyar e impulsar:

- la formación humana de los actores en su dimensión personal y social, y
- el fortalecimiento de la propuesta curricular. (p. 53).

Parafraseando a Zambrano (2010), el concepto en mención implica que la evaluación mira diversos ámbitos de la educación, es decir, no puede perder de vista el todo de lo educativo (por ejemplo el aula, lo institucional.) y la sociedad en la que se está inmerso.

Para tener un panorama de los diversos significados del concepto de evaluación se escogieron al azar algunas definiciones:

La más común y general es la definición del Diccionario de la Real Academia Española: “Señalar el valor de una cosa”, “Estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa”.

De Ketele (1995) menciona al respecto:

Evaluar significa confrontar un conjunto de informaciones con un conjunto de criterios para tomar una decisión” o, desde un punto de vista operativo, evaluar significa: recoger un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, válidas y fiables, y examinar el grado de adecuación entre dicho conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a

los objetivos inicialmente establecidos o ajustados sobre la marcha, con vistas a la toma de una decisión (p.44).

De Ketele se halla bajo el influjo de la corriente evaluadora norteamericana de la posguerra, especialmente por Tyler, Stufflebeam, Scriven y Stake. Para Tyler la evaluación está centrada esencialmente en objetivos como lo vimos en la transformación de los modelos evaluativos, la cual consiste en la confrontación entre los resultados observados y los objetivos fijados inicialmente.

Stufflebeam (1995) considera la evaluación en educación como “Un procedimiento que consiste en delimitar, obtener y proporcionar la información útil para juzgar decisiones posibles” (p. 175). Un valor importante para mencionar en Stufflebeam es que plasma que el objetivo de la evaluación no es demostrar algo, sino mejorarlo, es decir, que la evaluación está inmersa en un proceso permanente de toma de decisiones adecuadas bajo cuatro aspectos: evaluación del contexto, evaluación de los inputs, evaluación del proceso y evaluación del producto (outputs). Gimeno (1991) dice que la evaluación:

Es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones, por elemental que sea y que se apoya en distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o por mera observación informal (p. 377).

Lo que indica que la evaluación puede concebirse como un término que conlleva un carácter tanto objetivo como subjetivo.

Ante la abundancia de definiciones sobre evaluación, existen unos elementos comunes en todas ellas que Hugo Cerda (2010) clasifica en estos cuatro: “La evaluación como un juicio de valor, la evaluación como un proceso sistemático, la evaluación como una medida de algo, la evaluación como una herramienta investigativa” (p.16).

3.3.2 Funciones Básicas de la Evaluación

De acuerdo con Scriven (1971) en Zambrano (2010, p. 56), la evaluación puede cumplir dos funciones muy determinadas: la formativa y la sumativa. La primera se debe considerar como parte integrante del

desarrollo de una propuesta educativa. Es básicamente una labor interna de la propuesta que sirve para mejorar las actividades que ocurren durante el proceso de implementación. La evaluación formativa suministra continuamente información de retorno para ayudar al desarrollo de un proceso y se plantea preguntas sobre la validez de contenido de la propuesta, lo adecuado del uso de los medios, la calidad y eficiencia de los materiales empleados. Dado este tipo de tareas que debe cumplir la evaluación formativa, es posible que sea llevada a cabo por los mismos encargados de desarrollar e implementar el currículo.

Con respecto a la función sumativa de la evaluación, Scriven considera que ella puede servir para permitir a los administradores decidir si el programa educativo una vez finalizado, y después de haber sido ajustado mediante la evaluación del proceso formativo representa un avance significativo en relación con otras alternativas disponibles como para justificar su adopción”. En este sentido la evaluación sumativa estaría encaminada a juzgar el mérito de la acción educativa una vez que esta ha sido implementada en forma total. Este tipo de evaluación permite entonces responder a preguntas tales como: ¿cuál es el costo efectividad de este programa? ¿Qué tan efectivo es este programa para alcanzar determinados objetivos? Dada la importancia de la tarea realizada por la evaluación en su expresión sumativa, Scriven considera que esta actividad debe ser llevada a cabo por un evaluador externo con el fin de evitar cualquier posible sesgo en el juicio que se emite y dar al mismo una mayor credibilidad

Otro autor que emplea un significado muy cercano a los de evaluación formativa y sumativa es Stufflebeam, quien emplea otros conceptos pero con afinidad a las ya mencionadas; él emplea los conceptos de evaluación proactiva y retroactiva.

Como hemos visto en esta Unidad y en la lectura anexa “*La historia*”, el concepto de evaluación tuvo sus orígenes en el sector empresarial, no en el ámbito educativo, entendiéndose en principio como una actividad de control y selección, desde una visión funcionalista y conductual.

3.3.3 Cuadro comparativo las patologías de la evaluación

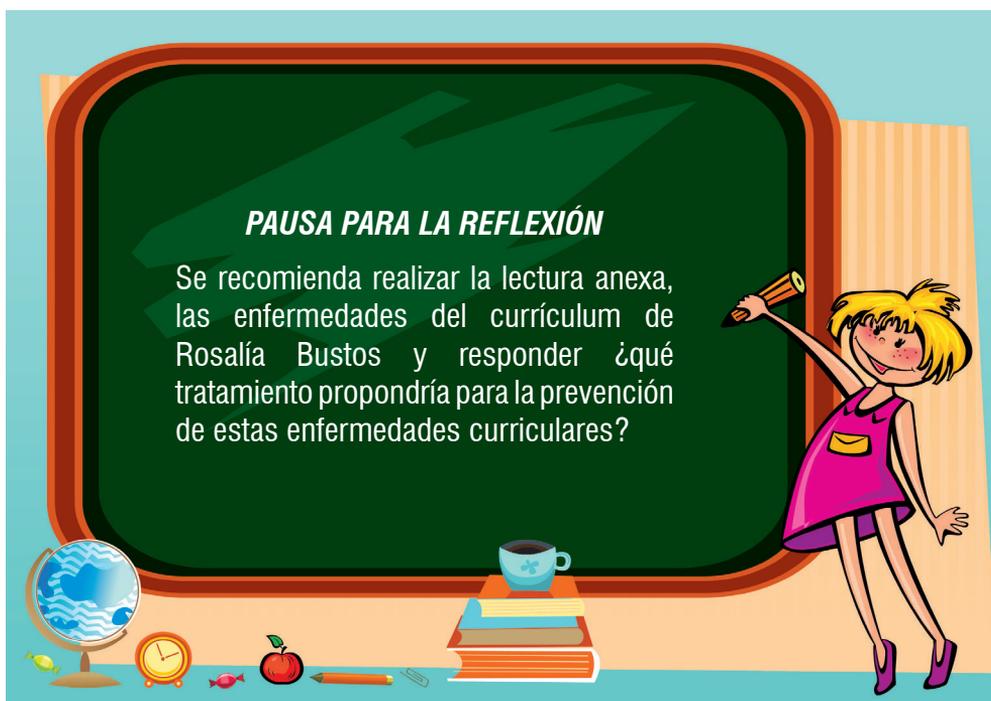
Ilustración 38.

Las patologías de la evaluación

PATOLOGÍAS			
DE MAYOR INCIDENCIA	EL AYER	EL HOY	SANOGENIA DEL MAÑANA
-SOLO SE EVALÚA AL ALUMNO	-Se dan resultados inapelables; alumno único responsable.	-Se evalúa a casi todos los responsables del proceso.	-Evaluar a todos los responsables, con criterios pedagógicos
-SE EVALÚA SOLO RESULTADOS	-Solo resultados.	-Resultados, presupuestos, condiciones, estrategias, procesos, ritmos de consecución.	-Establecer qué se ha conseguido, cómo, precio, ritmo, medios, esfuerzos, cota y fines.
-SE EVALÚAN SOLO CONOCIMIENTOS	-Solo conocimientos.	- Logros, actitudes, destrezas, hábitos, valores.	-Seleccionar contenidos, articulación y significación del pensamiento, Logros, actitudes, destrezas, hábitos, valores.
-EVALÚAN RESULTADOS DIRECTOS PRETENDIDOS	-Encadenamiento lineal.	-No se tienen en cuenta efectos secundarios que se han generado.	-Tener en cuenta los resultados que se buscaban como los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular.
-SOLO SE EVALÚA A LAS PERSONAS	-Evaluación conclusiva: encierra juicios de valoración.	-Tiene en cuenta individuo, medios, condiciones de trabajo y márgenes de autonomía parcial.	-Tener en cuenta condicionantes/ estimulantes como elementos que pueden ser modificados y/o mejorados para un posterior desarrollo.
-EVALÚA CUANTITATIVAMENTE	-Se mantiene la imprecisión y la apariencia de rigor.	-Da seguridad, alumno y padres de familia (qué, cómo y cuánto memorizó)	-Se debe garantizar objetividad.
-SE UTILIZAN INSTRUMENTOS INADECUADOS	-Configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada.	-Ha mejorado la utilización de instrumentos, que requieren mejoras.	-Evaluar en forma comprensible la realidad, interpretación con posibilidad de mejoras para solucionar problemas que potencien aciertos.
-SE EVALÚA PARA CONTROLAR	-Evaluación no es educativa.	-El proceso no es dinámico, abierto, no facilita el cambio, no posibilita la mejora.	-Rescatar el efecto realimentador de las evaluaciones educativas.
-NO SE EVALÚA ÉTICAMENTE	-Evaluación rígida y condicionada.	-Se manipula la evaluación en muchos casos.	-En evaluación brindar los derechos mínimos al estudiante.
-SE EVALÚA PARA CONSERVAR	-Mantiene función sancionadora.	-Evaluación continua, con cambios en algunas instituciones privadas.	-Evaluar, realizando mejoras según lo detectado.

Fuente: Elaboración de los autores.

Cuando a través de las pruebas diagnósticas nacionales e internacionales se dice que los resultados dejan en entredicho el sistema educativo, cabe preguntarse ¿qué es evaluar en realidad? De acá que estas líneas se pueden convertir en espacios de reflexión y profundización en torno a las temáticas que se han congregado en este texto: El currículo y la evaluación.



ACTIVIDAD DE CIERRE

Observa la película “ni uno menos” basada en la novela del escritor chino H Xiangsheng, quien durante su juventud fue maestro rural y elabora una reflexión sobre su relación con el currículo y la evaluación

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades, Universidad Nacional de San Luis de Argentina, II*, 101-122. Recuperado Julio 29 de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F: Trillas.
- De ketele, J. (1995). *Metodología para la recogida de Información*. Madrid: Ed. La Muralla S.A.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular* (2 ed.). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Guerra, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño: un enfoque en resultados e impacto*. Bloomington, (Estado Unidos de América): AuthorHouse.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Cerda, H. (2010). *La Evaluación como experiencia total*. Bogotá: Edit. Magisterio.
- Mediano, C. (2013). *Evaluación de programas: Modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: Una orientación cualitativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Stufflebeam, D. et. al. (1995). *Evaluación Sistemática*, Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. (3a ed) Madrid: Ed Morata. Zambrano, G. (2010). *Currículo y Evaluación*. Bogotá: Universidad Militar, Departamento de Educación.

Evaluación final del módulo Trabajo independiente

Describa el contexto de una institución educativa real: situación socioeconómica, cultural, grados que maneja, modalidad y recursos con que cuenta: docentes, infraestructura y materiales didácticos. A partir de esta descripción:

1. Analice el grado de coherencia que existe entre los principios y filosofía institucional vs. el contexto institucional e indique: ¿La propuesta de la institución responde a las necesidades locales, nacionales e internacionales?
2. Identifique si el plan de estudios y modelo de evaluación de aprendizajes de la institución educativa corresponde a los principios, filosofía institucional y modelo pedagógico; justifique la respuesta.
3. A partir de los diagnósticos anteriores, realice un aporte de mejoramiento a la propuesta curricular de su institución, es decir, ¿Qué aspectos considera que deberían mejorar? Y ¿Cuáles serían sus estrategias de mejoramiento?

LECTURAS COMPLEMENTARIAS



LECTURA 1:

LA HISTORIA¹

Por: Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkfield²

Ninguna introducción a la evaluación entendida como una práctica profesional estará completa si no se presta la debida atención a la evolución histórica del tema. Cualquier profesión, para poder satisfacer las necesidades de sus clientes, debe evolucionar de acuerdo con los cambios de las necesidades sociales y teniendo en cuenta todos los avances teóricos y técnicos. A menos que los miembros de una profesión elaboren y sostengan una perspectiva histórica sobre su trabajo, probablemente seguirán teniendo siempre una concepción limitada de su función social, sin poder estimular la innovación ni contribuir a ella. Se dice a menudo que los que no conocen su propia historia están condenados a repetirla. Nosotros facilitaremos únicamente un breve esbozo histórico con el fin de informar al lector sobre los acontecimientos más significativos ocurridos en el campo de la evaluación.

Nuestro análisis histórico se basa en un trabajo clave de Ralph W. Tyler (véase unidad 3), que a menudo es considerado el padre de la evaluación educativa. Utilizando sus contribuciones iniciales como principal punto de referencia, hemos establecido cinco periodos básicos: 1) el periodo

1 Este apartado sobre la historia de la evaluación está basado en un análisis de George Madaus y Daniel Stufflebeam, que aparece resumido en George Madaus, Michael Scriven y Daniel Stufflebeam, *Evaluation Models*, Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983.

2 EVALUACIÓN SISTEMÁTICA. (1995). Guía teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Piados, pp. 32 a 42.

pre-Tyler, que abarca hasta 1930; 2) la época tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945; 3) la época de la “inocencia”, desde 1946 hasta 1957; 4) la época del realismo, que cubre el periodo 1958-1972; y 5) la época del profesionalismo, que incluye la evolución experimentada desde 1973 hasta el presente.

El periodo pre-tyleriano

La evaluación sistemática no era desconocida antes de 1930, pero tampoco era un movimiento reconocible. El hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo, en el año 2000 a. C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo V a.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de una metodología didáctica. En el siglo XIX, en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos. En 1845, en los Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación, basada en test de rendimiento, para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Entre 1887 y 1898, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33.000 estudiantes de un amplio sector escolar y sacó la conclusión de que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía, que entonces estaba en boga, no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América. También en los últimos años del siglo pasado, empezó a crearse el movimiento para la acreditación de instituciones educativas y programas en los Estados Unidos; desde entonces, el proceso de acreditación se ha convertido en uno de los principales medios para evaluar los servicios educativos. Una aproximación aún mayor a la evaluación se produjo, en los primeros años de este siglo, con la aparición de los test estandarizados. Este acontecimiento formaba parte de un gran esfuerzo que pretendía que la educación fuera más eficiente para que un mayor número de estudiantes pudiera utilizar los recursos entonces disponibles en las escuelas.

El breve resumen anterior viene a confirmar que la evaluación sistemática tiene una larga historia. Mientras que solo muy recientemente se ha llegado a considerar la evaluación como una práctica profesional, buena parte del trabajo evaluativo basándose en ideas y técnicas que

ya se aplicaban hace mucho tiempo, como, por ejemplo, las encuestas, las comisiones, la acreditación y las comparaciones experimentales de varios programas.

La época tyleriana

En los primeros años de la década de los treinta. Ralph Tyler acuñó el término *evaluación educacional* y publicó una amplia y renovadora visión del currículo³ y la evaluación. En un período de alrededor de quince años, desarrolló sus instituciones hasta que conformaron un método que suponía una clara alternativa a otras perspectivas

La principal característica de su método era que se centraba en unos objetivos claramente fijados. De hecho, definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. Como consecuencia de esta definición, los evaluadores debían ayudar a quienes elaboraban currículos a clarificar el rendimiento de los estudiantes, que había sido precisamente determinado a través de la realización de un currículo. Los objetivos resultantes, referidos al rendimiento, proporcionaban entonces la base para elaborar un currículo y un test de desarrollo. La elaboración de currículo quedaba así influida tanto por los contenidos que debían aprenderse como por la evolución del rendimiento de los estudiantes. La tecnología de los test de desarrollo iba a servir de base para la elaboración de test relacionados con los objetivos, y también a los relacionados con las diferencias individuales y con las normas nacionales o del Estado.

Durante la década de los treinta, los Estados Unidos, como el resto del mundo cayó en las profundidades de la Gran Depresión. Las escuelas, como otras instituciones públicas, se estancaron en una ausencia total de recursos y optimismo. Justo cuando Roosevelt intentaba con su New Deal sacar de este abismo a la economía americana, John Dewey y algunos otros intentaron contribuir a que la educación se convirtiera en un sistema dinámico e innovador que a la vez se fuera renovando a sí mismo. Con el nombre de Educación Progresiva, este movimiento reflejó

3 Dado el significado amplio que tiene la palabra «*currículum*» en inglés, utilizada en general para designar todo aquello que gira en torno a la actividad docente y no solo al Plan de estudios, hemos preferido conservarla, una vez castellanizada, a lo largo de toda la obra. [T.]

la filosofía del pragmatismo y empleó los instrumentos de la psicología conductista.

Tyler se vio metido de lleno en este movimiento cuando le encargaron dirigir la parte de investigación del hoy famoso Eight-Year Study (Smith & Tyler, 1942). Este estudio fue pensado para examinar la efectividad de ciertos currículos renovadores y estrategias didácticas que se estaban empleando en treinta escuelas a lo largo de toda América. El estudio resulta notable porque ayudó a Tyler a difundir, ensayar y demostrar su concepción de la evaluación educacional de una manera inmediata.

A través de este programa de ámbito nacional, Tyler pudo publicar lo que él veía como un método que tenía claras ventajas sobre los demás. Desde el momento en que la evaluación tyleriana incluía comparaciones internas entre los resultados y los objetivos, ya no necesitaba recurrir a costosas y problemáticas comparaciones entre grupos de control y grupos experimentales. El método se centra en determinar el grado de éxito, por lo que se opone a métodos indirectos que determinan factores como la calidad de la enseñanza, el número de libros que hay en la biblioteca, los materiales y la participación de la comunidad. Y además, las evaluaciones tylerianas no se ven demasiado afectadas por la fiabilidad de las diferencias entre las puntuaciones individuales de los alumnos ya que generalmente cubren una franja más amplia de variables exógenas que las cubiertas por los test tipificados. Todos estos argumentos fueron bien recibidos por el sector de la educación americana, y a mediados de los años 40 Ralph Tyler ya había conseguido la categoría suficiente como para ejercer una gran influencia sobre el panorama educacional en los próximos veinticinco años.

La época de la “inocencia”

Para la sociedad americana, los últimos años 40 y la década de los 50 fue un tiempo para olvidar la guerra, dejar atrás la Depresión, crear y desarrollar aptitudes, adquirir recursos, y lograr disfrutar de la «buena vida». Podríamos haber calificado esta época como el período de expansión, pero hay que tener en cuenta que también existía una amplia complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas de aquella sociedad. Como consecuencia, creemos que es mejor referirnos a esta

época como al Período de «inocencia» o incluso de la *irresponsabilidad social*.

Además de ser una época de plenitud, este periodo fue un tiempo de pobreza y desesperación en las ciudades del interior y en las áreas rurales, pero al parecer casi nadie, excepto los afectados, se dio cuenta. Fue un período de profundos prejuicios raciales y de segregación, pero gran parte de la población blanca parecía inconsciente de esta enfermedad. Fue un período de exorbitado consumo y de gran despilfarro de los recursos naturales, sin tener en cuenta que un día estos recursos iban a agotarse. Fue un periodo de un abrumador desarrollo de la industria y la capacidad militar, pero se tomaron muy pocas precauciones contra los perjuicios que iban a sufrir el paisaje y las futuras generaciones.

Más que de la evaluación educacional, se trató de una expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las facilidades. Se construyeron nuevos edificios. Aparecieron nuevos tipos de instituciones educativas, como los colegios comunitarios. Los pequeños distritos escolares se unieron a otros con el fin de proporcionar un más amplio abanico de servicios educativos, como ya lo hacían los sistemas escolares más grandes, incluyendo servicios para la salud mental y física, consejos escolares, comedores, enseñanzas musicales, amplios programas deportivos, educación comercial y técnica y educación social. Se incrementaron desmesuradamente las inscripciones en los programas educativos para maestros y, en general, las inscripciones en los colegios aumentaron espectacularmente.

Este panorama general de la sociedad y la educación se reflejó también en la evaluación educacional. Mientras se producía esta gran expansión de la educación, la sociedad no parecía tener un gran interés en formar profesores competentes, en localizar y solucionar las necesidades de los menos privilegiados o en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo. Los educadores escribían sobre la evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero, al parecer, no traducían estos esfuerzos en intentos de mejorar los servicios educativos. Esta falta de objetivos provocó también el retraso de los aspectos técnicos de la evaluación. Hubo un considerable desarrollo de los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, como los test, la «experimentación comparativa» y la «coincidencia entre resultados y objetivos». Como consecuencia, los educadores dispusieron de nuevos

servicios de test y de nuevas maneras de calificarlos, de algoritmos para designar objetivos de comportamiento, de taxonomías de objetivos, de nuevos modelos experimentales y de nuevos procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. Pero estas contribuciones no se derivaban de un análisis de la información necesaria para valorar y perfeccionar la educación, ni representaban un desarrollo de la experiencia escolar.

Durante este período, las evaluaciones educacionales dependían, como ya lo habían hecho antes, sobre todo, de los límites de los distritos escolares locales. Las escuelas, pues, dependían del interés y la habilidad locales para poder hacer o no una evaluación. Las agencias federales y estatales aún no estaban demasiado introducidas en el campo de la evaluación de programas. Los fondos destinados a las evaluaciones provenían de las arcas locales, de fundaciones, o de organizaciones profesionales. Esta ausencia de ayudas exteriores y de apoyos para la realización de evaluaciones en todos los niveles de la educación iba a concluir con la llegada del próximo periodo de la historia de la evaluación.

La época del realismo

La época de la inocencia en la evaluación tuvo un brusco final con el auge, a finales de los años 50 y principios de los 60, de las evaluaciones de proyectos de currículos a gran escala, financiadas por estamentos federales. Los educadores se encontraron, durante este periodo, con que ya no podían hacer o no hacer las evaluaciones a su antojo, y que los futuros progresos de las metodologías evaluativas deberían estar relacionados con conceptos como utilidad y relevancia. Su violento despertar, en este periodo, marcó el final de una era de complacencia y ayudó a emprender profundos cambios, guiados por el interés público y dependiendo del dinero de los contribuyentes para su financiación, lo cual condujo a que la evaluación se convirtiera en una industria y en una profesión.

Como consecuencia del lanzamiento, por parte de la Unión Soviética, del Sputnik I en 1957, el gobierno federal respondió promulgando la *National Defense Education Act* de 1958. Entre otras cosas, esta acta proporcionó nuevos programas educativos en matemáticas, ciencias

e idiomas, y creó servicios asesores y programas de encuestas en los distritos escolares. Aparecieron, así, un cierto número de nuevos proyectos nacionales para el desarrollo de currículos, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas. Finalmente, se asignaron fondos para evaluar estos programas.

Los cuatro métodos evaluativos expuestos hasta aquí estaban ya representados en las evaluaciones que se realizaron en este periodo. Primero, el método Tyler fue usado para definir los objetivos de los nuevos currículos y para valorar el grado en que estos objetivos quedaban, más tarde, alcanzados. Segundo, los nuevos test estandarizados a nivel nacional sirvieron para reflejar mejor los objetivos y los contenidos de los nuevos currículos. Tercero, el método del criterio profesional fue usado para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados. Finalmente, muchos evaluadores se comprometieron a evaluar los resultados del desarrollo del currículo a través de pruebas concretas.

A principios de los años 60, algunos de los más importantes evaluadores educacionales se dieron cuenta de que su trabajo y sus conclusiones no ayudaban demasiado a los que elaboraban currículos, y no respondían a las preguntas sobre los programas que planteaban aquellos que necesitaban comprobar su grado de efectividad. La «flor y nata» de la comunidad evaluativa educacional participó en estos esfuerzos para evaluar los nuevos currículos; estaban adecuadamente financiados y aplicaban cuidadosamente la tecnología que había ido desarrollándose durante la pasada década o incluso antes. A pesar de todo esto, empezaron a darse cuenta de que sus esfuerzos no tenían éxito.

Esta valoración negativa quedó perfectamente reflejada en un histórico artículo de Cronbach (1963, véase unidad 5). Examinando los esfuerzos evaluativos del pasado reciente, criticó duramente los conceptos en los que se habían basado las evaluaciones por su falta de relevancia y utilidad, y aconsejó a los evaluadores que abandonaran sus inclinaciones de entonces y se dedicaran a hacer evaluaciones basadas en comparaciones de los resultados obtenidos en test tipificados, realizados por grupos experimentales y de control. Cronbach recomendó a los evaluadores que reconceptualizaran la evaluación no como si se tratara de una carrera de caballos entre programas competidores, sino como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos. Cronbach argüía que el análisis

y la relación de los resultados de un test podrían ser, probablemente de más utilidad para los profesores que informarles, sobre el promedio del total de las calificaciones. Cuando fue publicado por primera vez, el consejo de Cronbach y sus recomendaciones pasaron inadvertidos durante mucho tiempo, exceptuando un pequeño círculo de especialistas en evaluaciones. De cualquier manera, el artículo era básico y contenía hipótesis sobre la conceptualización y la dirección de evaluaciones que iban a considerarse totalmente válidas al cabo de muy pocos años.

En 1965, conducida por la clarividencia del senador Hubert Humphrey, el carismático liderazgo del presidente John Kennedy y la gran habilidad política del presidente Lyndon Johnson, se desencadenó la Guerra contra la Pobreza. Estos programas invirtieron billones de dólares en reformas que pretendían igualar y aumentar las oportunidades para todos los ciudadanos de los Estados Unidos a través de una amplia serie de servicios sanitarios, sociales y educativos. La expansión de la economía permitió que el gobierno federal financiara estos programas, y se consiguió un gran apoyo de toda la nación para desarrollar lo que el presidente Johnson llamó la Gran Sociedad.

Junto a este esfuerzo masivo para ayudar a los necesitados, se produjo, en ciertas regiones, una cierta preocupación por el posible despilfarro de las inversiones si no se exigían algunos requisitos en la contabilidad. En respuesta a estas preocupaciones, el senador Robert Kennedy y algunos de sus colegas del congreso promulgaron el Acta de la Educación Elemental y Secundaria de 1965 que incluía requisitos específicos para la evaluación.

Como resultado, el primer artículo de esa acta (que aspiraba a proporcionar una educación compensatoria a los niños menos favorecidos) exigía específicamente que cada distrito escolar recibiera fondos, basándose en ese artículo, para que evaluara anualmente hasta qué punto los proyectos que había realizado al amparo del artículo I habían alcanzado sus objetivos, todo ello utilizando los datos de test debidamente estandarizados. Este requisito, con su referencia específica a las encuestas y a la valoración de la congruencia entre resultados y objetivos, refleja cómo se encontraba la evaluación educacional en aquella época. Y, lo que es más importante, el requisito obligó a los educadores a que trasladaran sus preocupaciones, en lo que se refiere a la evaluación educacional, desde el campo de la teoría y las suposiciones al de la práctica y el perfeccionamiento.

Cuando los distritos escolares empezaron a responder a los requisitos evaluativos del artículo I, comprobaron rápidamente que los instrumentos y estrategias que empleaban entonces los evaluadores, resultaban totalmente inapropiados para aquel trabajo. Los test estandarizados que se habían elaborado con el fin de determinar el promedio del grado de conocimientos de los estudiantes no sirvieron para casi nada cuando hubo que diagnosticar las necesidades y valorar los avances de los niños menos favorecidos, cuyo desarrollo educativo se encontraba muy por detrás del de sus compañeros de clase media.

Además, dichos test eran relativamente inadecuados para discernir las diferencias entre escuelas y/o programas, principalmente a causa de sus propiedades psicométricas y el alcance de sus contenidos. En lugar de determinar los resultados directamente relacionados con una escuela o un programa en concreto, estos test determinaban, en el mejor de los casos, el grado de aprendizaje, centrándose casi en los mismos rasgos que los test de aptitudes (Kellaghan, Madaus & Airasian, 1980).

La utilización de test estandarizados planteó otro problema: un método de evaluación como este se oponía a los preceptos del método tyleriano. Desde el momento en que Tyler reconocía y enfatizaba las diferencias entre los objetivos de un lugar u otro, a este modelo le resultaría difícil adaptar a todo el ámbito nacional sus programas de test estandarizados. Para ser comercialmente viables, estos programas regularizados debían olvidar ciertos objetivos bastante extendidos e importantes para ciertos lugares, en favor de otros que eran importantes para la mayoría de los distritos. Es más, había una escasez de información acerca de las necesidades y niveles de éxito de los niños menos afortunados, lo cual limitaba a los profesores a la hora de fijar objetivos de comportamiento que fueran significativos para este grupo de alumnos.

Los intentos de aislar los efectos del artículo I a través de la utilización de planes establecidos por grupos de control o experimentales fallaron, debido, principalmente, a la incapacidad de cumplir los requisitos de estos planes. Y las inspecciones *in situ* realizadas por expertos —aunque fueron muy utilizadas por responsables gubernamentales— no resultaron aceptables como primera estrategia evaluativa porque se consideró que este método estaba falto de la «objetividad» y el «rigor» estipulados en la legislación de la ESEA. Cuando se informaba de que no se había llegado a ninguna conclusión, lo cual ocurría frecuentemente, se daba

muy poca información acerca de los procedimientos empleados y, a menudo, no se proporcionaban datos sobre cómo se habían llevado a cabo. Frecuentemente, el énfasis puesto en las puntuaciones de los test desviaba la atención del examen de los procedimientos o de su ejecución.

Como resultado de la creciente inquietud producida por los esfuerzos realizados en las evaluaciones con resultados siempre negativos, el Phi Delta Kappa creó el *National Study Committee on Evaluation* (Stufflebeam et al., 1971). Tras examinar el panorama, este comité concluyó que la evaluación educacional «era víctima de una grave enfermedad» y recomendó el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como nuevos programas para preparar a los propios evaluadores. Al mismo tiempo, empezaron a aparecer nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación. Provus (1971), Hammond (1967), Eisner (1967), Metfessel y Michael (1967) propusieron una reforma del modelo Tyler. Glaser (1963), Tyler (1967) y Popham (1971) recomendaron los test basados en criterios como una alternativa a los test basados en normas. Cook (1966) pidió la utilización del método de análisis sistemático para la evaluación de programas. Scriven (1967), Stufflebeam (1967, 1971) y Stake (1967) crearon nuevos modelos de evaluación que se alejaban radicalmente de los métodos anteriores. Estas conceptualizaciones reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones, y analizar el perfeccionamiento y la prestación de los servicios, así como determinar los resultados que se desean (o no se desean) obtener del programa. También insistieron en la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de la evaluación. Los últimos años de la década de los 60 y los primeros de la de los 70 vibraron con las descripciones, discusiones y debates acerca de cómo debía ser concebida la evaluación. Las unidades que siguen tratan en profundidad los métodos alternativos que empezaron a tomar forma en este período.

La época del profesionalismo

Aproximadamente en 1973, el campo de la evaluación empezó a cristalizar y a emerger como una profesión diferenciada de las demás, relacionada con (pero también distinta de) sus antecedentes de investigación y control. El campo de la evaluación ha avanzado considerablemente

como profesión, aunque es instructivo considerar su desarrollo en el contexto del periodo anterior.

En aquellos momentos, como ya hemos explicado, los evaluadores se enfrentaban a una crisis de identidad. No sabían muy bien cuál era su papel, si debían ser investigadores, administradores de test, profesores, organizadores o filósofos. Cualquier calificación especial que se les pudiera dar no resultaría clara. No existían organizaciones profesionales dedicadas a la evaluación entendida como especialidad, ni tampoco publicaciones especializadas a través de las cuales los evaluadores pudieran intercambiar información acerca de su trabajo. Esencialmente, no existía literatura acerca de la evaluación educacional, excepto trabajos inéditos que circulaban únicamente entre círculos de especialistas. Había muy pocas oportunidades de prepararse para ejercer un servicio evaluativo. Las normas claras para una buena práctica se veían confinadas a las encuestas educacionales y psicológicas. El campo de la evaluación era amorfo y fragmentado. Muchas evaluaciones estaban dirigidas por personal sin preparación, otras por investigadores metodológicos que intentaban sin éxito adaptar sus métodos a las evaluaciones educativas (Guba, 1966). Los estudios evaluativos estaban cargados de confusión, ansiedad y hostilidad. La evaluación educacional como especialidad tenía poca talla y ninguna dimensión política.

Con este telón de fondo el progreso realizado por los evaluadores educacionales para profesionalizar su especialidad durante los años 70 es totalmente destacable. Algunas publicaciones, como *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Studies in Evaluation*, *CEDR Quarterly*, *Evaluation Review*, *New Directions for Program Evaluation*, *Evaluation and Program Planning* y *Evaluation News*, aparecieron en aquella época, y luego han demostrado ser excelentes vehículos para recoger y difundir información acerca de las diversas facetas de la evaluación educacional. A diferencia de lo que ocurría quince años atrás, numerosos libros y monografías tratan ahora exclusivamente de la evaluación. De hecho, el problema actual no es encontrar literatura sobre la evaluación, sino seguir el ritmo de lo que se publica. El grupo May 12, la División H de AERA, la *Evaluation Network* y la *Evaluation Research Society* han proporcionado excelentes oportunidades para que pueda establecerse un intercambio profesional entre personas relacionadas con la evaluación y otros programas.

Muchas universidades han empezado a ofrecer por lo menos un curso de metodología evaluativa (distinguiéndola de la metodología investigativa). Unas pocas —como la Universidad de Illinois, la Universidad de Stanford, el Boston College, la UCLA, la Universidad de Minnesota y la Universidad de Western Michigan— han elaborado programas para graduarse en evaluación. Durante siete años, la Oficina de Educación de los Estados Unidos patrocinó un programa nacional de preparación para el servicio evaluativo destinado a educadores especiales (Brinkerhoff et al., 1983), y otras organizaciones profesionales han ofrecido talleres e institutos que tratan distintos temas relacionados con la evaluación. Se han fundado centros para la investigación y el desarrollo de la evaluación, entre los que se encuentran la unidad de evaluación del *Northwest Regional Educational Laboratory*, el *Center for the Study of Evaluation* de la UCLA, el *Stanford Evaluation Consortium*, el *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation* de la Universidad de Illinois, el *Evaluation Center* de la Universidad de Western Michigan y el *Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy* del Boston College. El estado de Louisiana ha establecido un sistema y un programa para la titulación de evaluadores, Massachusetts está trabajando actualmente en un programa evaluativo similar y Dick Johnson (1980) ha elaborado un primer borrador de una guía telefónica de evaluadores y agencias de evaluación.

De un modo creciente, la especialidad está considerando la metaevaluación (Scriven, 1975; Stufflebeam, 1978) como un medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. Como ya se ha indicado, un comité (Joint Committee, 1981), formado por doce organizaciones profesionales, ha publicado una clarificadora serie de normas para juzgar las evaluaciones de los programas educativos, proyectos y materiales, y ha establecido un mecanismo (*Joint Committee*, 1981) para repasar y revisar las *Normas* y facilitar su uso. Además, se han publicado muchos otros grupos de normas importantes para la evaluación educacional (*Evaluation News*, mayo de 1981). Y han aparecido muchas técnicas nuevas, tal y como se describe a lo largo de este libro.

Este considerable desarrollo profesional de la evaluación educacional ha producido diversos resultados. Primero, al producirse un indudable aumento y mejora de la comunicación en la especialidad, ha aparecido también una enorme cantidad de «cháchara» (Cronbach, 1980). Segundo, aunque la preparación y titulación de evaluadores ha mejorado

con el fin de que las instituciones puedan disponer de servicios realizados por personas calificadas, algunos lamentan que este desarrollo pueda reducirse a una especie de club cerrado y exclusivista (Stake, 1981). Tercero, la cooperación entre organizaciones profesionales relacionadas con la evaluación educacional, promovida por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, es un prometedor pero frágil compromiso para fomentar la ejecución y utilización de trabajos evaluativos de alta calidad. Cuarto, mientras la creación de nuevas organizaciones profesionales ha incrementado la comunicación y reducido la fragmentación de la especialidad evaluativa, aún persiste una profunda división entre la División H de AERA, la *Evaluation Network* y la *Evaluation Research Society*. Finalmente, aunque se ha incrementado la comunicación entre los partidarios de los métodos positivistas / cuantitativos y los que proponen métodos fenomenológicos / cualitativos, existe, actualmente, el peligro de que se produzca una polarización entre estos dos campos.

A pesar de la creciente búsqueda de métodos adecuados, del incremento de la comunicación y el entendimiento entre los principales teóricos, y del desarrollo de nuevas técnicas, la práctica actual de la evaluación ha cambiado muy poco en la mayoría de los casos. Está claro que es necesario renovar los esfuerzos para educar a los evaluadores en las nuevas técnicas, para poner a prueba e informar de los resultados conseguidos mediante estas nuevas técnicas y para desarrollar técnicas adicionales. En todos estos esfuerzos, debe ponerse el énfasis en conseguir que la metodología responda a las necesidades de los profesionales y de aquellos a quienes sirven.

Hemos presentado la evaluación educacional como una profesión dinámica y aún en desarrollo. Aunque se trata de una profesión aún inmadura, no hay duda de que poco a poco se va convirtiendo en una parte identificable del amplio aparato profesional y gubernamental de educación, salud y bienestar. La predicción que se solía hacer en los años 60, en el sentido de que la evaluación de programas formalizada era solo una moda que pronto desaparecería, ha demostrado ser falsa, y hay fuertes indicios de que esta especialidad continuará creciendo en importancia, complejidad y valor. Los logros alcanzados desde el final de la década de los sesenta son importantes, pero aún existen muchas deficiencias obvias y son necesarias una investigación y evolución constantes.

LECTURA 2:

LAS ENFERMEDADES DEL CURRÍCULUM

Por: Rosalía Bustos Quinteros⁴

Hace algunos días cayó en mis manos, no por azar sino gracias a la gentileza del profesor Roberto Munizaga, un artículo publicado por Stephen Abrahamson, doctor en filosofía, profesor en la Escuela de Medicina de la Universidad de California del Sur en Los Ángeles.⁵⁽¹⁾

Su título llamó poderosamente mi atención: “Enfermedades del Currículum”. No era la primera vez que veía expresada la idea de que el currículum sufriera enfermedades. Sin ir más lejos, en “Dos informes sobre Educación”⁶⁽²⁾ leemos lo siguiente: La materia de estudio de las escuelas primarias o aún de la Universidad misma, está condenada a una especie de inevitable destino biológico, que la hace transformarse después de algunos años. Les sucede a las materias de estudios lo que a todos los seres vivos: envejecen. Hay, pues, como una especie de arteriosclerosis de las materias de estudios, que son inevitables; abstracción, verbalismo, irrealdad, desvitalización, y otros problemas.

La tesis es básicamente la misma: cualquiera sea nuestra definición del currículum, no podemos desconocer que este es una realidad viva y

4 Profesora de la Educación de Fundamentos Filosóficos de la Educación. Dpto. de Educación Media, Facultad de Educación. Universidad de Chile.

5 (1) Abrahamson, S. (1978). Descases of the Curriculum. Journal of Medical Education. Vol 53.

6 (2) Munizaga, R. (1968). “Dos informes sobre Educación” Publicaciones de la Superintendencia de Educación Pública, p. 4.

dinámica, que cambia y se modifica por la influencia y condicionamiento de la planificación, realización y evaluación de las tareas educativas. Si aceptamos que se trata de una realidad “viva” podemos comprender la existencia de un funcionamiento “normal” del currículum, que es equilibrio y armonía, y “enfermedad” una forma de funcionamiento desviada de “lo normal” que ocasiona tensiones y conflictos.

Resulta, entonces, altamente sugerente la lectura de las nueve enfermedades que el doctor Abrahamson describe. Más allá de la ironía y de la sonrisa motivada por el uso de términos médicos para referirse a cuestiones educativas, encontramos un pensamiento muy serio y consistente en torno a problemas de organización y funcionamiento del sistema educativo.

Como bien sabemos, un diagnóstico correcto ha de surgir del adecuado análisis de los síntomas. Veamos entonces qué enfermedades curriculares ha logrado identificar el doctor Abrahamson y así sabremos si, en estas descripciones, encontramos elementos que nos permitan un futuro diagnóstico de los programas de formación.

La primer enfermedad descrita y al mismo tiempo la más frecuente y terrible, es la “**Curriculoesclerosis**”. “Ella consiste en un endurecimiento de las categorías”. Toda Institución educativa tiene, como parte de su organización administrativa, una serie de servicios o departamentos que constituyen su estructura. Pero cuando los servicios o departamentos tienden a establecer una suerte de territorialidad o ámbito de competencia y dominio y a imponerse los unos sobre los otros, se convierten en fuerzas inhibitoras del funcionamiento y desarrollo normales del currículum. En el grado más extremo de “currículo-esclerosis”, “el número de horas asignadas para la enseñanza a un departamento es visto como el precio, o al menos la medida, de su importancia. El diseño de currículum, entonces, parece ser más una lucha por el poder que una aventura de planificación educativa”. Cuando se entiende, el diseño de currículum como una pugna por obtener más horas para los programas, deberemos reconocer los síntomas de una *curriculosclerosis* acentuada.

Otras de las enfermedades es el “**Carcinoma del Currículum**” indetectable en sus primeras etapas, esta enfermedad se caracteriza por un crecimiento, al parecer incontrolable, de un segmento o componente del currículum. En sus primeras fases, la enfermedad suele confundirse con el desarrollo que acompaña al avance del conocimiento en una determinada área. Este necesario aumento va generalmente acompañado de mayores

recursos para satisfacer esas mayores necesidades. Pero cuando la asignación de mayores recursos se convierte en un nuevo y mayor crecimiento de las necesidades, se origina un círculo vicioso, un proceso desorbitado, en desmedro del desarrollo armónico de los distintos sectores del currículum haciendo que este se desajuste y desequilibre. Así, pues, planes de estudios con un evidente desequilibrio en las áreas que lo constituyen, muestran síntomas de carcinoma.

Otra terrible enfermedad es la **“Currículoartritis”**. Enfermedad que afecta las articulaciones entre segmentos del currículum ya sea en sentido vertical u horizontal. Es decir, es una dolencia que obstruye los canales de comunicación entre segmentos circulares. Así por ejemplo, puede suceder que los profesores que enseñan las asignaturas de segundo año desconozcan lo que están haciendo sus colegas de primero. O puede suceder también que dos colegas que enseñan la misma materia en un mismo nivel desconozcan lo que cada uno hace.

En sus formas benignas, la enfermedad se manifiesta como una especie de pudor entre colegas que evitan preguntar, consultar o ponerse de acuerdo con quienes trabajan en otro nivel o en su mismo nivel. Se empiezan a producir, entonces, repeticiones, vacíos e incluso inconsistencias entre los diversos niveles. En sus grados más avanzados la currículoartitis se manifiesta como hostilidad o resistencia a permitir que colegas de otros campos se enteren de lo que cada cual está haciendo. En casos de extrema virulencia, la actitud podría resumirse en expresiones del tipo: “No tengo inconvenientes en explicarles lo que estoy haciendo, pero ustedes no lo entenderían”.

Nos asiste el convencimiento de que esta dolencia tiene un alto poder de contagio y puede difundirse muy fácilmente. La currículoartitis no afecta solamente a las comunicaciones entre los encargados de asignaturas, afecta también las comunicaciones entre los niveles directivos y operativos, alcanzando en estas esferas grados de increíble contagio.

La cuarta enfermedad es la **“Currículum Disesthesia”**. Se trata de una molestia generalizada de un estado en que el currículum parece gozar de buena salud sin embargo persiste, la sensación de que algo no está bien. Es posible detectar esta enfermedad muy tempranamente en las opiniones de catedráticos y alumnos. No se trata, sin embargo, de las críticas de los “ciertos inconformes”. En la “Currículum Disesthesia” existe un efectivo y real estado de malestar, en el cual se tiene incluso la evidencia y no solo la sensación de que las cosas no marchan bien. Lo que sucede es

que, en esta enfermedad, uno no puede puntualizar lo que está mal, aun cuando le asiste el convencimiento de que la cosa no marcha. Al definir mejor su naturaleza se logra identificar otras enfermedades curriculares más específicas. Y de ahí que ella aparezca como la fiebre que acompaña a dolencias más graves. Es una enfermedad “sintomática”.

La enfermedad que se describe a continuación es la “**Curriculitis Iatrogénica**”. Enfermedad que se caracteriza por lo que podemos llamar “modificaciones permanentes del plan de estudios”. En sus estados más agudos, son “los constantes, acomodados, cambios, modificaciones y ajustes que no permiten la revisión reflexiva y hacen abandonar la investigación evaluadora. Es como si la institución, siendo incapaz de hacer un diagnóstico de lo que está mal en el currículum, respondiera a esta incapacidad con intervenciones múltiples de una manera muy parecida a la atribuida a algunos médicos que tienden a recetar más –y quieren intervenir – cuando no están seguros del diagnóstico.

En lo que se refiere a estas enfermedades es preciso hacer una aclaración: no se trata de que el currículum no deba ajustarse, modificarse o cambiar en respuesta a fuerzas tales como necesidades de estudiantes y catedráticos, avance de las ciencias, etc. Un currículum que no cambia, que permanece inmutable ante nuevas situaciones, es un currículum en peligro. La mejor manera de hacer que un currículum entre en crisis es inmovilizarlo. La enfermedad consiste en que se procede a efectuar cambios a tontas y locas e irreflexiblemente, por el prurito de cambiar y sin evaluación previa. Cuando esto sucede se produce la *curriculitis iatrogénica* que afecta a los programas y planes de estudios haciéndoles perder su sentido.

La “**Curriculitis Idiopática**”: Es de un malestar generalizado, de un general sentimiento de que algo anda mal, pero en la *curriculitis idiopática* los malestares parecen centrarse explícitamente en la Docencia. Un examen más detenido revela que es la enseñanza la que está mal no el currículum”. Dicho de otra manera, no es el plan de estudios lo malo, sino lo que los docentes y administradores hacen con él. Como un ejemplo de esta enfermedad menciona el comentario de un alumno de Medicina. “Ustedes saben de qué estamos hablando nosotros los estudiantes. Lo que a nosotros nos preocupa es la diferencia entre la buena enseñanza y la mala enseñanza, no entre el viejo o el nuevo currículum”. En definitiva, esta enfermedad tiene como microbios generadores a los malos docentes. El comentario del estudiante de Medicina lo pone en evidencia. Diríamos que ningún plan de estudios es bueno en manos de

docentes mediocres, faltos de originalidad e iniciativa. Y que un pésimo plan de estudios puede ser muy formativo en manos de profesores que han hecho del enseñar y del aprender una tarea vital y creadora.

La **“Hipertrofia del Currículum”**, es a nuestro juicio una enfermedad extendida a lo largo de los diversos niveles del sistema escolar. Consiste en que como consecuencia de la llamada **“Explosión del conocimiento”** se incluye en cada programa una cuota cada vez más amplia de saber estimada imprescindible para el ejercicio de las funciones de que se trata. Esta inclusión de conocimientos, realizada sin disminuir lo que ya está previsto en la asignatura, **“Conduce necesariamente a un currículum en creciente atiborramiento en la medida en que más y más conocimientos se ofrecen sin claros criterios acerca de lo fundamental. Los primeros signos de la enfermedad se encuentran en el incremento de las horas destinadas a transmitir información en desmedro de las sesiones prácticas.**

Un ejemplo es el señalado por Abrahamson, que resulta especialmente sugestivo el comentario que recogiera de alumnos de una escuela de Medicina norteamericana: **“Tenemos el mejor curso de anatomía del país, lo que los profesores no cubren en las clases o en los laboratorios, lo cubren en el examen final”.**

“La Curriculitis Intercurrente”. Puede presentarse unida a otras enfermedades y consiste en que el currículum se desentiende del contexto social, de los problemas y cuestiones propias de la época histórica. Esta enfermedad no se presenta siempre; puede aparecer según las condiciones y circunstancias del momento. Su curso tampoco es claro, y en la medida en que suele presentarse con otras enfermedades, suele no ser detectada y por lo mismo, no tratada. Sus síntomas más evidentes se encuentran en una **“Suerte de rebeldía de los estudiantes y con el grado de “activismo” y/o conciencia social entre los estudiantes”**

El Currículum intercurrente se encuentra en las escuelas de Medicina que insisten en que su verdadera misión es la preparación de científicos e investigadores –y no de médicos- a pesar de la reconocida y aceptada función de preparar a los estudiantes para el ejercicio de la medicina”, lo mismo puede decirse en el campo de la formación de Maestros, que se les prepara para muchas cosas, menos para el ejercicio de la docencia.

Finalmente tomemos la **“Osificación Curricular”**. Enfermedad epidérmica que al parecer, afecta, en una considerable medida a todos

los currículos. Consiste en un endurecimiento que los hace rígidos y resistentes al cambio; es decir, se anquilosan. Esta enfermedad se parece a la “Curriculoartritis” descrita anteriormente. Pero, en tanto que aquella afectaba a segmentos curriculares obstruyendo las comunicaciones, la osificación curricular afecta a todos los componentes del currículum haciéndoles parecer “modelados en concreto”. Los currículum afectados por esta dolencia tienen la rigidez de un cadáver y cualquier intento por innovarlos tropieza con insalvables dificultades.

La lista de enfermedades presentadas no es más que una lista inicial. Ella reúne una extensa gama de dolencias que van desde aquellas que se caracterizan por una excesiva intervención hasta las que reflejan indiferencia y, finalmente, “rigor mortis”. El propósito del autor ha sido contribuir a la temprana detección de sus síntomas para tratarlas y sobrevivir a ellas, Sus palabras finales suenan como advertencia y programa de acción: “Ojalá podamos aprender a detectar tempranos signos de estas enfermedades; ojalá podamos estudiar y desarrollar su etiología. Así como el hombre –en sus primeros tiempos-, vivió entre enfermedades sin conocerlas ni a ellas ni a su etiología, nosotros no solo hemos vivido en medio de las enfermedades del currículum sino que hemos sobrevivido a ellas, y todavía más, en algunos casos, las hemos tratado correctamente, es por accidente o, en el mejor de los casos, por intuición. Pero si, conceptualmente, el currículum es un ser vivo (o al menos, dinámico) aquellos que son responsables de su administración tienen la obligación de procurar el mejor desarrollo mediante un manejo inteligente e informado, quizá a través de la comprensión de los procesos patológicos del currículum.

LECTURA 3:

ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DE LOS ENFOQUES CURRICULARES⁷

Por: Nelson Ernesto López Jiménez⁸

Consideraciones Preliminares

En la actualidad se vive un momento de expectativa en torno al análisis, viabilidad y alcance de las políticas públicas que en educación se vienen trazando para los países de la región latinoamericana, como resultado de los múltiples acuerdos surgidos de reuniones y eventos mundiales desarrollados en la perspectiva de encontrar un norte a la dinámica educativa como factor esencial en el desarrollo de los pueblos.

Fenómenos como el de la globalización, la internacionalización de los diferentes sectores, el conflicto entre lo local y lo universal, la discusión sobre el concepto de identidad planetaria; se constituyen en factores esenciales en cualquier aproximación a la discusión sobre los enfoques curriculares inmersos en la realidad educativa.

En el anterior marco, es que debe situarse la intención del presente artículo que pretende invitar a la comunidad académica nacional e internacional

⁷ En Revista Internacional Magisterio, Educación y pedagogía. N° 16. agosto – septiembre 2005. Colombia. Publicado en línea por: Norka Rodríguez el 24/11/05.

⁸ Profesor titular de la Universidad Surcolombiana. Ph.D. en Educación, Área de Educación y Lenguaje. Universidad del Valle. Director del Grupo de Investigación PACA. Programa de Acción Curricular Alternativo

a continuar con la reflexión sistemática sobre el tipo de subjetividad o identidad profesional que se celebra en los actuales procesos formativos, (educación formal, no formal e informal), soportados en estructuras curriculares, prácticas pedagógicas y criterios evaluativos que parecen estar demasiado distantes de las actuales emergencias políticas, culturales, científicas, sociales y tecnológicas.

¿Cómo abordar la problemática?

Uno de los primeros elementos a considerar es la naturaleza polisémica del concepto currículo, es decir, existe una serie de aproximaciones sobre la concepción de currículo, que ha dado lugar al reconocimiento de un campo específico sobre el particular. No obstante, es conveniente señalar que lejos de pensar que esta situación debilita el campo, por el contrario, lo hace más potente y rico en miradas.

Una primera afirmación es el reconocimiento de una polifonía estructural cuando se pretende abordar la concepción de lo que se denomina currículo. Esto debe quedar bien claro para los colegas del sector educativo (directivos, maestros, investigadores, estudiantes, etc.), a fin de evitar actitudes y posiciones dogmáticas y ortodoxas cuando se trata de construir y diseñar proyectos curriculares.

Inicialmente, es conveniente afirmar que el estudio de los diferentes enfoques o modelos presentes en el campo curricular en América Latina, debe iniciarse a partir de una reflexión detenida sobre la perspectiva y posición que se tenga frente al proceso de formación, que se celebra a partir de la educación.

Por una parte, la formación puede ser entendida como un proceso de transmisión de contenidos, concepto “Que se refiere generalmente a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza y, cuyo propósito central, es el de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas de una disciplina o profesión”.

Esta concepción es la que le otorga un papel e importancia definitiva a la organización curricular por materias y asignaturas. En ella prima una visión disciplinaria y profesionalizante, el trabajo individual es el paradigma por excelencia, la atomización, la insularidad y el enciclopedismo se convierten en las características distintivas de este modelo formativo que da lugar a

enfoques curriculares centrados en la difusión y transmisión del discurso instruccional (saberes específicos, disciplinarios, profesionalizantes).

Los denominados enfoques Tradicionales, Tecnológicos, Instruccionales se encuentran amparados por esta concepción curricular. Desde esta perspectiva teórica se puede entender la fragmentación y separación de procesos como la docencia, la investigación y la proyección social, presentes en la formación de profesionales en las diferentes áreas del conocimiento. El currículo en esta concepción es simplemente el reflejo y la reproducción del conocimiento existente.

Algo ya creado que simplemente debe transmitirse a las nuevas generaciones “La cultura solo puede ser dada, transmitida o reproducida”, la cultura es, no se construye, no se cuestiona, no se transforma. Al analizar las políticas públicas (el discurso oficial) que orientan y caracterizan la educación formal en todos sus niveles y grados en la región latinoamericana, se encuentran argumentos sólidos para afirmar que esta es la concepción dominante y guiadora de la acción educativa.

Sin embargo, a la anterior mirada restringida del proceso formativo se le opone en la actualidad una corriente alternativa que considera la formación como el “Conjunto de reglas y principios que generan diferentes clases de prácticas pedagógicas que producen diferentes desarrollos en los sujetos de sus competencias y desempeños.” (Díaz, 2002). Esta concepción considera a la formación como el resultado de la imbricación entre un campo de problemas con un campo de conocimientos.

Se pretende celebrar una concepción de cultura resultado de un proceso caracterizado por el cambio, por su naturaleza dinámica, entendida en términos de creación, de producción, resultado de estructuras de poder y control que asumen el conflicto y la contradicción como una de sus improntas determinantes. En este enfoque la transmisión de conocimientos, se ve debilitada por una acción de indagación permanente, asociada o vinculada a desarrollos investigativos.

En este contexto formativo es donde se puede hablar, de manera seria y responsable, de procesos curriculares caracterizados por su pertenencia social y la pertinencia académica; es en ellos donde podemos ubicar como retos a enfrentar procesos relacionados con la interdisciplinariedad, la transversalidad, la multidisciplinariedad, la formación y evaluación por competencias. Los enfoques curriculares denominados críticos,

alternativos, integrales e integrados, hacen parte, como elementos básicos de esta concepción teórica.

Posiblemente, muchas son las diferentes clasificaciones y singularidades que a partir del estudio de los enfoques curriculares se hayan generado, no obstante, desde una pretensión pedagógica y propedéutica pienso, a partir del análisis anterior, que se pueden agrupar en dos tendencias genéricas, con sus respectivos matices o claroscuros. Una, que podemos denominar clásica o tradicional auspiciada por el discurso oficial (políticas públicas) que insiste en los contenidos, logros y ahora competencias, donde se abriga la esperanza que los cambios se consiguen con solo enunciarlos. Este enfoque es el predominante en el campo curricular actual, más por la fuerza del poder que por la legitimidad que genera y es apropiada por la comunidad académica nacional. Nada más inocuo pensar que las transformaciones y cambios en la vida escolar, se decretan.

La otra, entendida como crítica y alternativa se instala en los planteamientos de la autonomía institucional (capacidad de definir su propio rumbo); se concibe como consecuencia directa del empoderamiento de los discursos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Desarrollo, Planes de Mejoramiento, Planes de Acción Anual, Manuales de Convivencia); el trabajo en equipo a partir de la aceptación, conciencia y decisión de enfrentar problemas de diferente índole (contextuales social y económicamente, conceptuales, ideológicos, teóricos, prácticos, de la naturaleza de las relaciones entre agentes, del poder y control que subyacen en las prácticas pedagógicas, de pertenencia social y académica, la crisis ambiental, los avances de la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación y la informática, la defensa y el respeto a los derechos humanos, las oportunidades y las visibilidades de los actores sociales, entre otros), se convierte en la característica determinante de esta tendencia curricular.

Resulta oportuno reseñar como un aliciente para el magisterio colombiano y latinoamericano, es que en materia de educación, currículo, y evaluación de los procesos, no existen últimas palabras. Nos encontramos en un campo donde existen fuerzas en conflicto, de nuestro proceder e ímpetu argumentativo depende que las posiciones que defendamos, construyamos y apropiemos, adquieran visibilidad y alcancen hegemonía propia. Es un llamado directo a un diálogo con

sentido entre el discurso oficial y el discurso institucional, evitando el colonialismo en todo sentido, del primero sobre el segundo.

El anterior análisis, permite enunciar la siguiente hipótesis de trabajo, que puede ser concebida como un aporte directo de estas reflexiones:

Cuando hablamos de flexibilidad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, formación y evaluación por competencias no se está haciendo referencia a la institución escolar que hoy tenemos, sino, que nos referimos a la escuela que hay que construir y consolidar.

Construyendo posibles rumbos.

No es de buen recibo académico explicitar la problemática de los enfoques curriculares, sin tomar posición alguna frente a la misma. Desde 1989 un grupo de académicos de Universidades públicas y privadas en Colombia venimos alimentando la idea de participar en diálogos académicos nacionales e internacionales que tengan como pretexto central la asunción de la problemática curricular como una acción eminentemente investigativa.

La dinámica del PACA (Programa de Acción Curricular Alternativo) se distancia significativamente de los enfoques que consideran lo curricular como una acción instrumental y procedimental (rezagos de la denominada tecnología educativa). Argumenta la posibilidad de entender la problemática curricular como una labor investigativa y crítica que permita su construcción y desarrollo como resultado de un proceso de elaboración permanente y colectiva al cual se accede por aproximación sucesiva.

Esta concepción invita a explicitar la problemática paradigmática de la investigación y la deja abierta a los diferentes enfoques y diseños de indagación sistemática y rigurosa. No entiende el proceso curricular como una labor operativa, mecánica, algorítmica, instrumental; por el contrario, concibe lo curricular como el escenario para la creación de sentido donde la pertenencia social y la pertinencia académica, son los avales fundamentales de su construcción.

La construcción curricular es entendida como una expresión clara y transparente del ejercicio de la autonomía institucional. No se mueve en el campo de las prescripciones, lineamientos y bitácoras calibradas (muy frecuentes en las políticas de modernización agenciadas desde el discurso oficial). Se posiciona desde el concepto de mayoría de edad (ilustración) de las instituciones, de su capacidad de gobernarse y gobernar los procesos concomitantes con sus objetivos misionales. El proceso curricular se convierte en un escenario donde la democracia (participación en igualdad de condiciones) se convierte en el hilo conductor de todos y cada una de las estrategias y acciones que se consideren necesarias para alcanzar los propósitos del Proyecto Educativo Institucional.

El desarrollo curricular (diseño, organización, ejecución, evaluación y replanteamiento) no se considera como un evento, sino como un constante continuum, que da respuesta a las exigencias históricas, sociales, políticas, ideológicas que la escuela como institución debe abordar, en la medida que a través y desde ella, se persigue un ideal formativo, que da lugar a la construcción de subjetividades o de identidades culturales. Colombia como la mayoría de países de la región latinoamericana debe entender que la autonomía de las instituciones educativas, no se decreta; esta puede ser una de las tantas razones por las cuales el campo de las utopías sigue vigente. Contar con una escuela diferentes, pasa por de-construir la actual escuela existente.

En la perspectiva de-constructiva, es donde adquieren sentido conceptos como contextualización y recontextualización; objeto a transformar; propósitos de formación; núcleo temático y problemático; bloque programático; proyecto puntual; equipos de trabajo académico e investigativo; evaluación, coevaluación y metaevaluación, que constituyen la gramática básica de la propuesta auricular alternativa del PACA, que por razones de espacio aquí solamente se enuncian, pero que pueden ser consultadas y analizadas a partir de la bibliografía reseñada en este artículo.

En otro lugar, comentaba que no es acertado seguir fomentando la idea de la existencia de límites rígidos entre los que producen, los que difunden y los que asimilan los procesos curriculares; esta segmentación y separación debe leerse como una estrategia para seguir manteniendo la hegemonía de la formación como proceso de transmisión. Por el contrario, se entiende que si el proceso curricular es un proceso

esencialmente investigativo, la invitación debe ser abierta, flexible, democrática y concertada para hacer de la labor curricular una estrategia de autonomía, transformación y emancipación de los agentes, discursos, prácticas y desarrollos presentes en la responsabilidad formadora.

A manera de reflexión final:

Considero oportuno en la parte final de este escrito formular tres preguntas que permitan atizar y dinamizar las reflexiones de las diferentes comunidades inmersas en la acción educativa, y que lejos de perseguir respuestas acabadas, sean una disculpa para seguir conversando y comunicándonos.

¿Qué tan adulta es la institución educativa de la cual hace parte?

¿Cuál es su nivel de apropiación y conocimiento del discurso oficial en materia educativa?

¿A partir de lo planteado en el artículo, en su institución se vive algún rasgo de colonialismo académico, investigativo, curricular, evaluativo o de otra naturaleza?