TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR

Martha Casarini Ratto

TECNOLÓGICO DE MONTERREY®

EDITORIAL TRILLAS

Catalogación en la fuente

Casarini Ratto, Martha
Teoría y diseño curricular. -- 2a ed. -- México : Trillas : ITESM, 1999 (reimp. 2012).
vi, 230 p. : il. ; 24 cm.
Incluye bibliografías e índices
ISBN 978-968-24-5937-5

1. Educación - México - Currícula. 2. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey - Currícula. I. t.

D- 378.199'C135t LC- LB2361'C3.8 2987

La presentación y disposición en conjunto de TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o trasmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados
© OE, 1999, Editorial Trillas, S. A. de C. V.

División Administrativa,
Av. Río Churubusco 385,
Col. Gral. Pedro María Anaya,
C. P. 03340, México, D. F.
Tel. 56884233, FAX 56041364

División Comercial,
Calzada de la Viga 1132,
C. P. 09439, México, D. F.
Tel. 56330995, FAX 56330870

www.trillas.com.mx

Tienda en línea
www.etrillas.com.mx

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial
Reg. núm. 158

Primera edición OE
ISBN 968-24-3588-9
Segunda edición OO
ISBN 978-968-24-5937-5
(ST, SR, 1-9-SL, SA, SE, SX, SO, TS)

Reimpresión, 2012*

Impreso en México
Printed in Mexico

Se imprimió en
Irema, S. A. de C. V.

B 105 TASS

Prefacio

Este texto nació, hace unos años, como un manual de estudio para el curso de Teoría y diseño curricular de la Maestría en Educación con Especialidades (MEE) del ITESM, en Monterrey, N. L. El propósito inicial sigue vigente en la edición presente, pues pretende iniciar tanto a estudiantes y docentes, como a los lectores interesados en esta temática, en algunas reflexiones sobre los temas curriculares, facilitando el acercamiento al currículum.

El texto está organizado de tal manera que provoque en los lectores una aproximación holística al currículum, a fin de que esa comprensión general de la temática le permita adquirir una visión del currículum como una totalidad de significados complejos y elaborar así una red conceptual y metodológica sobre estos significados. Esto hace posible, además, iniciar al lector en ciertas reflexiones más específicas sobre la teoría y la práctica del currículum, que podría profundizar más adelante si es su deseo o su necesidad.

El libro se ha dividido en cuatro temas: Capítulo 1, Acercamiento al currículum; Capítulo 2, Las fuentes del currículum; Capítulo 3, Diseño y desarrollo del currículum; y Capítulo 4, La evaluación del currículum. El Capítulo 4 fue elaborado por la Dra. Ma. Luisa Martín, y aunque se enriquece en la presente edición, conserva las ideas y estructura dadas por su autora.

Cada capítulo presenta los objetivos específicos referidos a la temática particular que se aborda. Los capítulos contienen además una sección denominada "Ideas a debate" en la cual se incluyen aportaciones de estudiosos nacionales y extranjeros a fin de enriquecer polémicamente el tratamiento de dichos capítulos.

Finalmente, se desea que el libro contribuya en alguna medida tanto a los procesos autoformativos de cada lector, como a los compartidos por estudiantes y docentes involucrados en la educación.

Agradecimientos

En primer lugar hago un reconocimiento especial a la Mtra. Olga González, quien tuvo un papel fundamental en la reestructuración del texto original, aportando sus ideas valiosas y, sobre todo, realizando un cuidadoso trabajo de mecanografiado, así como de revisión y corrección de estilo de todos los capítulos. Asimismo agradezco a la Mtra. Raquel Glazman su calidad como interlocutora especializada en los temas curriculares.

También deseo agradecer a la directora del programa MEE, Mtra. Patricia Aristi, su apoyo permanente a mi trabajo de revisión y estructuración del texto, así como a la Mtra. Dora E. Rodríguez, directora académica de la Universidad Virtual del ITESM, quien manifestó su interés por la edición de este libro y apoyó el proceso editorial del mismo.

Para terminar, agradezco a la diseñadora del texto, Lic. Liliana Ornelas, quien realizó un excelente trabajo de diseño, por su sensibilidad para interpretar los requerimientos del texto.

Índice de contenido

Prefacio / i
Agradecimientos / ii
Indice de figuras / vi
Mapa conceptual de Teoría y diseño curricular

Capítulo 1. Acercamiento al currículum / 1
Objetivos particulares/2
Temario/2
Preliminares sobre el contenido del Capítulo/3
El currículum y sus significados: el primitivo uso del término/4
Algunas definiciones/5
Currículum formal, real (o vivido) y oculto/7
Ampliación del concepto/11
El currículum como proyecto/11
Relaciones enseñanza-currículum/12
Relaciones cultura-currículum/13
Teorías curriculares/15
Ideas a debate 1/23
Ideas a debate 2/27
Ideas a debate 3/31
Bibliografía del Capítulo 1/35

Capítulo 2. Las fuentes del currículum / 37
Objetivos particulares/38
Temario/38
Preliminares sobre el contenido del Capítulo/39
Fuentes del currículum/41
Fuente sociocultural/42
Prospectiva de la educación: hacia el siglo XXI/44
Fuente psicopedagógica/48
El aspecto psicológico/48
El aspecto pedagógico/52
Fuente epistemológica-profesional/57
El aspecto epistemológico/59
Clasificación de los contenidos/63
El aspecto profesional/69

Ideas a debate 4/76
Ideas a debate 5/79
Ideas a debate 6/84
Ideas a debate 7/87
Ideas a debate 8/90
Ideas a debate 9/95
Ideas a debate 10/100
Bibliografía del Capítulo 2/106

Capítulo 3. Diseño y desarrollo del currículum / 109
Objetivos particulares/110
Temario/110
Preliminares sobre el contenido del Capítulo/111
Diseño y desarrollo/113
Modelos de diseño curricular/117
Modelo por objetivos conductuales/118
Modelo de proceso/123
Modelo de investigación/128
Metodología de diseño curricular (Guía de preguntas para los diseñadores curriculares/129
Propuesta curricular/137
Ideas a debate 11/142
Ideas a debate 12/146
Ideas a debate 13/156
Ideas a debate 14/162
Ideas a debate 15/170
Anexo. Ejercicio metodológico para elaborar un perfil de egreso a nivel de educación superior/173
Bibliografía del Capítulo 3/178

Capítulo 4. La evaluación del currículum / 181
Objetivos particulares/182
Temario/182
Preliminares sobre el contenido del Capítulo/183
La evaluación y el currículum/184
Breve esbozo histórico/185
Métodos y modelos alternativos de evaluación/189
Método de evaluación orientada hacia los objetivos: Tyler/189
Modelo de evaluación como información para la toma de decisiones o evaluación orientada hacia el perfeccionamiento: Cronbach y Stufflebeam/192
Modelo C.I.P.P. : Stufflebeam/193
Modelo de evaluación orientada al consumidor: Scriven/195
Modelo de evaluación centrado en el cliente: Stake/201
Modelo de evaluación iluminativa: Parlett y Hamilton/204
Modelo de evaluación como crítica artística: Eisner/209
Modelo de evaluación como investigación: Stenhouse/210
Valores educativos, indicadores de calidad y práctica reflexiva de la educación/213
Ideas a debate 16/215
Ideas a debate 17/220
Ideas a debate 18/223
Ideas a debate 19/227
Bibliografía del Capítulo 4/230

Índice de figuras

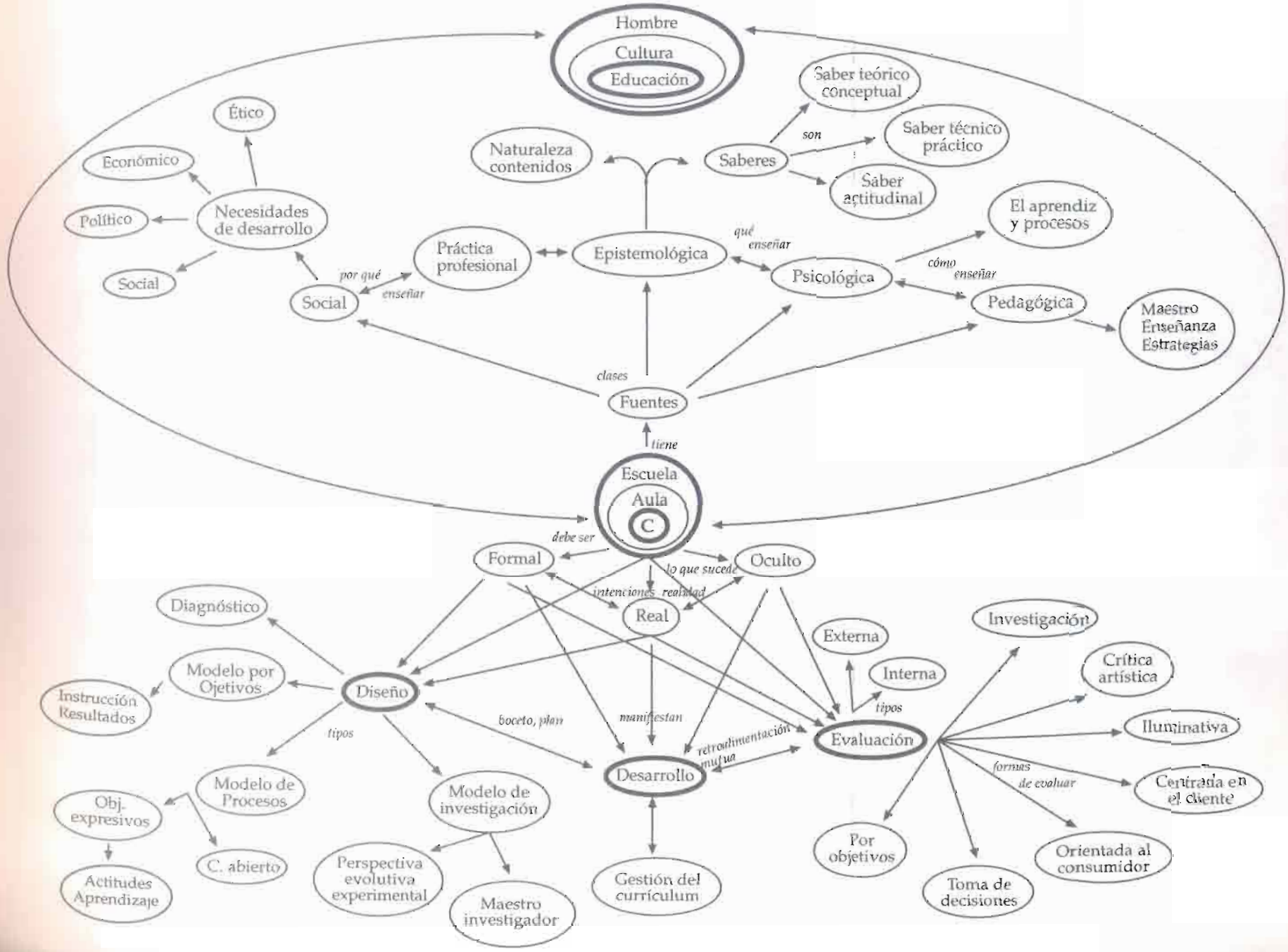
Figura 1.1. Precisiones y distinciones del concepto currículum / 8
Figura 1.2. Relaciones cultura-educación-currículum / 14

Figura 2.1. Preguntas básicas sobre el currículum / 40
Figura 2.2. Fuentes del currículum / 41

Figura 3.1. Diseño y desarrollo: preguntas orientadoras / 114
Figura 3.2. El modelo por objetivos y el modelo de proceso / 117
Figura 3.3. Perfil de egreso / 131
Figura 3.4. Esquema de formas diferentes de organización y estructuración curricular / 135

Figura 4.1. Aspectos que cubre la evaluación / 185
Figura 4.2. Posiciones paradigmáticas de la evaluación de programas / 189
Figura 4.3. Funciones de la evaluación / 197
Figura 4.4. La evaluación formativa y sumativa / 198
Figura 4.5. Representación del procesamiento de los datos descriptivos de Stake / 202
Figura 4.6. La evaluación como investigación / 212
Figura 4.7. Desarrollo histórico de la evaluación / 212
Figura 4.8. Desplazamiento de los modelos de evaluación / 213

Mapa conceptual de Teoría y diseño curricular. (Por Isabel Carmona y Martha Casarini R.)



Diseño y desarrollo del currículum

Objetivos particulares:

- Comprender el diseño como un proceso complejo de toma de decisiones para la elaboración de un proyecto curricular.
- Valorar la necesidad de integrar el desarrollo del currículo al diseño de éste, a fin de equilibrar las intenciones y las realidades del proyecto educativo.
- Contrastar modelos de diseño curricular para contar con un marco de referencia crítico sobre el tema.
- Comprender la identidad entre las bases del diseño curricular, el modelo elegido, los lineamientos institucionales y el nivel de participación de los maestros en su planeación y desarrollo.
- Entender las etapas de las metodologías de diseño curricular como planes de trabajo globales susceptibles de cambios y modificaciones durante su desarrollo.

Temario

Diseño y desarrollo del currículum
Diseño y desarrollo
Modelos de diseño curricular
  Modelo por objetivos conductuales
  Modelo de proceso
  Modelo de investigación
Metodología de diseño curricular (guía de preguntas para los diseñadores curriculares)
  Propuesta curricular

Preliminares sobre el contenido del capítulo

Los capítulos anteriores pretendieron sensibilizar al lector respecto a la temática curricular. En el capítulo 1 se realizó un primer acercamiento al currículum y, posteriormente, en el capítulo 2 se analizaron sus fundamentos profundizando en sus componentes básicos, es decir, dichos capítulos aportaron el marco reflexivo para arribar a las decisiones.

En el presente capítulo y en el próximo se estudiará el proceso de toma de decisiones que exige el quehacer educativo a nivel institucional. Nos centraremos en destacar que para la toma de decisiones curriculares es necesario acceder a un nuevo nivel de reflexión y desarrollar un proceso metodológico a fin de plasmar las decisiones sobre el currículum en un proyecto educativo, habida cuenta de que, además, éstas rebasan dicho plano metodológico, pues incorporan dimensiones éticas, sociopolíticas, culturales, epistemológicas y psicodidácticas que emergen y se desarrollan —muchas veces contradictoriamente— en el marco de instituciones educativas complejas.

Tres aspectos requieren reflexión y procedimientos especiales para llevar a cabo el currículum: diseño, desarrollo y evaluación. Estos tres aspectos, de acuerdo a nuestra concepción, están unidos de manera indisoluble, pero no hay que interpretar esto de manera lineal y unívoca. La vinculación entre esos tres aspectos se pondrá de manifiesto en el contenido de los capítulos que integran esta última parte (capítulos 3 y 4). Aunque para fines de su análisis se trabajarán el diseño y el desarrollo por un lado y la evaluación por otro, se tratarán de mantener sus nexos internos.

Lo que se intenta dilucidar en este capítulo es la naturaleza del diseño curricular, sus vicisitudes y sentido, a través de los alcances y limitaciones de éste; develar los "hoyos negros" de la tarea de planeación curricular, es decir, aquellos aspectos en los cuales el proceso de diseño se topa con obstáculos diversos. Por otro lado, se busca aportar reflexiones a las alternativas de resolución de los problemas que plantea dicho diseño.

La disposición deseable —si bien no única— para acceder a esta parte del libro es la de quien no considera el estudio del diseño curricular como una área repleta de "recetas y procedimientos" cuya aplicación conduce al diseñador a un puerto seguro; es preferible más bien una cierta incertidumbre, un cierto desasosiego para analizar los pros y los contras de las diferentes posiciones en torno a dicho diseño. Por lo anterior, no se deberá suponer nunca que un diseño es " bueno en sí mismo"; quizá a partir de adoptar una actitud crítica frente a las diversas propuestas de diseño pueda llegarse a una concepción más viva y realista de éste.

A continuación formulamos algunas preguntas que de alguna manera guiarán la presente propuesta de reflexión y análisis:

- ¿Con el término *diseño* se alude al producto logrado o a las fases metodológicas de su construcción?
- ¿El diseño es una creación separada de la implantación?
- ¿Es el maestro un profesional que diseña su práctica o un ejecutor de las ideas planeadas por otros?
- ¿Hay algunos aspectos del currículum que únicamente pueden ser diseñados por un sector de expertos y otros cuyo diseño corresponde a los maestros?
- ¿Quién tiene más peso real sobre el currículum, quienes lo diseñan, quienes lo desarrollan o quienes lo administran?

Diseño y desarrollo del currículum

Diseño y desarrollo

El proyecto curricular concebido se plasma en un diseño; el término *diseño del currículum* se reserva entonces para el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios. Además, la palabra *diseño* alude a boceto, esquema, plano, etc., es decir, a una representación de ideas, acciones, objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica.

Por otra parte, el *desarrollo del currículum* hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular: la aplicación del currículum sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc., y de esta manera, ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica. En lo anterior observamos la naturaleza dialéctica del currículum, pues se percibe "la tensión equilibrio/desequilibrio" existente entre esas dos dimensiones del currículum (el formal y el real).

Ahora bien, el diseño curricular es uno de los aspectos de la realidad curricular, pero ésta no se da con independencia del plan (c. formal), sino que, delimitada por el complejo ámbito de la institución donde nace, su desarrollo se da en buena medida con referencia a dicho plan, ya sea complementándolo, rebasándolo, oponiéndosele o negándolo. Esto último es un punto de análisis especial, pues la implantación del currículum es un asunto de política educativa y dentro de esta posición caen la toma de decisiones, los procedimientos para hacerlo y los encargados de tal tarea. Para enriquecer el concepto de diseño, presentamos una delimitación del campo de acción de dicho diseño propuesta por Pérez Gómez (1992, p. 226): "La actividad y profesión de diseño vienen a situarse en un espacio intermedio entre el mundo de las intenciones, ideas y conocimientos y el de las actividades prácticas." En la figura 3.1 se puede observar la relación existente entre el diseño y el desarrollo del currículum, así como las preguntas que orientan nuestra comprensión de esa interrelación.

Ideas a debate 11

El término *diseño* presenta amplias aplicaciones en los distintos ámbitos de la actividad humana. Las analogías con algunos terrenos de dicha actividad permiten una mejor comprensión del concepto.

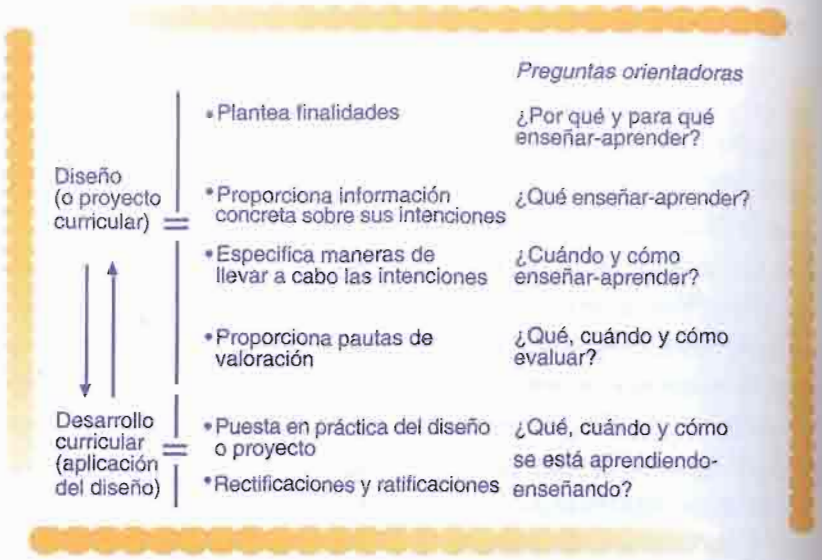


Figura 3.1. Diseño y desarrollo: preguntas orientadoras.

Por otra parte, la visión del diseño y desarrollo supone una manera de observar y pensar la práctica del currículum y también un modo de realizarla, es decir, el decidir una forma de estructurarlo conlleva una manera de abordar la práctica curricular. De allí que la visión que se tenga tanto del diseño como de su desarrollo, configure en gran medida la práctica del trabajo docente. Es necesario señalar que una concepción fragmentada del diseño y desarrollo del currículum —asumirlos como dos aspectos separados— limita a uno y a otro; en la medida en que no se descuide su interdependencia, tienen mayor posibilidad de crecimiento.

Ahora bien, la superioridad de un modelo de diseño sobre otro reside en determinar si contribuye a hacernos pensar en la diversidad de aspectos que hay que tomar en cuenta a la hora de diseñar un currículum, es decir, en las finalidades, condiciones y situaciones concretas de éste. La aseveración anterior nos previene acerca de modelos de diseño atractivos por la sencillez de su propuesta metodológica, sin embargo, un currículum no es un producto de alta calidad sólo porque el modelo de diseño que se propone para su elaboración presenta pasos claros y sencillos. Por el contrario, lo que ocurre con esos modelos es que a poco de andar los diseñadores caen en la cuenta de que esos "pasos" no operan mágicamente y que de sus lineamientos no emana la luz que "ilumina" la tarea de diseño; en otras palabras, no son modelos útiles.

Entonces, ¿se puede hablar de utilidad del diseño? Al respecto comenta Pérez Gómez (1992, p. 231): "La utilidad del diseño está en ayudarnos a disponer de un esquema que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de pasos que dar." Asimismo, se debe contar con bases fundamentadas (ver capítulo 2) que nos permitan establecer intenciones, condiciones y alternativas y de allí derivar recomendaciones para pensar, por último, en pasos que representarán los resultados deseados. Primero habrá que contar con intenciones o finalidades y luego habrá que pensar en técnicas para diseñar.

La reflexión sobre lo anterior nos conduce a señalar la importancia de comprender el diseño como una racionalidad que se crea para organizar el proceso educativo y en la cual, además, la asepsia no existe. Por lo anterior se puede afirmar que dicha racionalidad no es neutral. Un ejercicio interesante aquí sería aprender a "leer" distintos tipos de modelos curriculares y detectar sus bases epistemológicas, ideológicas y filosófico-sociales, es decir, averiguar sobre qué visión del mundo se apoyan. También puede ser un ejercicio estimulante leer distintos conceptos de currículum pertenecientes a diferentes autores y deducir qué incorporarían a un diseño dichos autores ante el caso de tener que elaborar un currículum.

Como se puede apreciar, cuanto más se analice el concepto de diseño, más difícil, ecléctica y poco concreta se observa la tarea de su elaboración: ¿Significa esto que debemos considerar dicha tarea como "imposible"? No necesariamente; en la medida que se acepte su dificultad inherente y no se pretenda, de entrada, simplificar la tarea con la fantasía de que "lo simple" es lo correcto y manejable —devaluando las dificultades por considerarlas incómodas—, se advertirá la posibilidad de realización y efectividad de la tarea.

Para concluir este punto citamos a Stenhouse (1991, p. 30), puesto que algunas de sus ideas aportan ciertas "pistas" para entender de manera global la tarea de diseño:

Como mínimo, un C. ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

a) En cuanto a proyecto:
1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

b) En cuanto a estudio empírico:
1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el C. en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

c) En relación con justificación:
Una formulación de la intención o la finalidad del C. que sea susceptible de examen crítico.

A lo anterior, Stenhouse agrega que es evidente que ni los currícula tradicionales ni los innovadores resisten un examen detenido a partir de los criterios mencionados. En la práctica —señala el autor— la educación no es ni muy sofisticada ni muy eficiente. Por otra parte, se puede apreciar que su propuesta es lo suficientemente abierta como para que cualquiera pueda utilizar las ideas enunciadas en la elaboración del diseño e incorporar otras si fuera necesario. Además, a medida que se profundice en el conocimiento de la tarea de diseño y de su aplicación se comprenderá por qué Stenhouse prefiere hablar de principios y por qué los tres ejes que él propone son el diseño del currículum, la investigación empírica del mismo y sus finalidades.

Modelos de diseño curricular

Modelo por objetivos conductuales	Modelo de proceso
1. Un objetivo es un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante de modo tal que al observarlo se pueda reconocer el aprendizaje buscado.	1. Un objetivo describe una finalidad sin especificar la conducta que se espera que el alumno exhiba al término de su aprendizaje.
2. El diseño como conjunto de decisiones jerarquizadas.	2. El diseño como formulación de propósitos que se rehace en la acción y en la reflexión sobre ésta.
3. Fines, alumno, cultura, contenido, experiencias educativas seleccionadas y organizadas; evaluación.	3. Naturaleza del conocimiento; proceso de socialización en la escuela (c. oculto); proceso de aprendizaje (individual o grupal).
4. El papel del maestro es instrumental.	4. El papel del maestro es de consultor.
5. Útil en el entrenamiento de destrezas o retención de información (datos).	5. Útil en la comprensión de las relaciones de contenidos en un sector del conocimiento y de los modelos de pensamiento implícitos en ese sector.
6. Denominaciones: Objetivos terminales, conductuales, instruccionales, operacionales.	6. Denominaciones: Objetivos de proceso, eurísticos, expresivos; principios de procedimiento.

Figura 3.2. El modelo por objetivos y el modelo de proceso.

Como hemos visto, un *modelo de diseño* es una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dicha representación sirva como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica. Un modelo de diseño depende del objeto sobre el cual se elabora, así que existen diversos modelos, más o menos prácticos, más o menos teóricos; por ejemplo, no es lo mismo trabajar en el marco de la física teórica que sobre la construcción de unidades habitacionales; por ello, los modelos de diseño para la enseñanza de la física y de la arquitectura difieren entre sí.

¿Por qué se elaboran modelos de diseño curricular? Los diseñadores experimentan una necesidad de contar con algún andamiaje intelectual para proceder a la tarea del

diseño; una especie de constructo previo (creado por el diseñador o adaptado de otro autor, escuela, teoría, etc.) donde incorporar todos aquellos aspectos considerados pertinentes desde la particular concepción del currículum que se posea; una especie de guía de sus reflexiones para la planeación.

Cabe señalar que aunque parezca paradójico a primera vista, dado el carácter orientador que se le confiere, la utilidad de un modelo de diseño no radica tanto en su naturaleza prescriptiva como en su carácter provocador: ¿Qué se espera que provoque? Esencialmente, la reflexión anticipada sobre la práctica de la enseñanza, pues sin esto, cualquier modelo de diseño está acabado aun antes de su desarrollo. Por otra parte, con la finalidad de incorporarlas, el diseño debe motivar un análisis de las variables del contexto, es decir, los diseñadores deben tener en cuenta dónde se va a aplicar —en qué condiciones reales y/o potenciales—, a fin de atisbar el futuro a mediano plazo (en lo posible); en este punto, debemos mencionar que lo deseable es que aquéllos no se queden atrapados por dichas condiciones, sobre todo cuando sean restrictivas o difíciles. El modelo de diseño debe también estimular de gran manera la reflexión sobre los conocimientos y modalidades de los contenidos por aprender y enseñar en un formato curricular, así como sobre el tipo de organización curricular de dichos contenidos. Por último en mención pero no en importancia, el modelo de diseño debe propiciar consideraciones sobre las características de los aprendices y del aprendizaje mismo.

En síntesis, la utilidad de un diseño reside en su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quiénes va dirigido. A fin de que se visualice la diversidad de abordajes —dependiente de la concepción del currículum de su(s) autor(es)—, se expondrán a continuación algunos modelos de diseño existentes.

Modelo por objetivos conductuales

Estamos ante el modelo clásico basado en objetivos: el modelo por objetivos conductuales. La paternidad de este modelo se atribuye a Bobbitt con la publicación de *The Curriculum* (1918) y de *How to make a curriculum* (1924). La preocupación por los resultados de la enseñanza impulsó la idea de establecer objetivos, es decir, como ya se ha visto, pensar la educación como un medio para obtener fines (ver capítulo 1).

Alrededor de 1949-1950 (en EUA), R. Tyler presenta la propuesta más completa dentro de este modelo. Coherente con su posición, Tyler define un objetivo como un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea observado, pueda ser reconocido. El intento del autor es elaborar una propuesta de diseño que presente un conjunto de decisiones jerarquizadas que vayan desde la determinación de las necesidades a las que sirve la enseñanza hasta la realización práctica de ésta, es decir, formular un esquema universal para transitar de las intenciones a la práctica, para lo cual el autor aborda cuatro problemas:

1. **La discusión en torno a los fines que desea alcanzar la escuela.** Este debate se basa en el análisis de tres aspectos:

a) **El alumno:** sus necesidades, vida familiar, vida en comunidad y en la sociedad más amplia que opera como contexto, el mundo profesional, etc. También, por supuesto, toma en cuenta las normas aceptables de comportamiento en dicha sociedad y que de alguna manera determinan al sujeto. En este aspecto, es interesante el comentario de Remedi (1988, pp. 144-145):

> El reconocimiento del sujeto se hace desde la norma deseable. En este sentido es considerarlo en la falta, observar cuál es la distancia del ser al deber ser. Tyler lo enfatiza del siguiente modo: "la observación de los educandos indica metas educativas sólo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable".
>
> Es esta distancia entre el dato y la norma la que recibe el nombre de necesidad, es decir, lo que hay que hacer, agregar, y lo que en definitiva aparece como preocupación central del currículum.
>
> En este plano la búsqueda continua es la del sujeto "en equilibro"; cubriendo el desequilibrio que genera la necesidad con satisfacciones (físicas o sociales) que conduzcan a "conductas socialmente aceptables".

Ideas a debate 12

¿El modelo por objetivos nos facilita una reflexión más inteligente y competitiva de los aprendizajes y los contenidos curriculares que se pretenden desarrollar? La respuesta a esta pregunta es básica para valorar su importancia en el diseño de un currículum.

b) **La vida exterior a la escuela:** herencia cultural, modalidades de la vida adulta en esa cultura, etcétera.
c) **El contenido de las materias de estudio.**

2. La selección de las experiencias educativas. Se opta por las experiencias educativas que con mayor probabilidad pueden llevar a la consecución de esos fines.

3. La organización de las experiencias educativas. Las actividades y experiencias, para que sean eficaces y coherentes con el programa general, tienen que ordenarse en unidades, cursos y programas. Para lograr esto es necesario, según el autor, otorgarle un orden a estos elementos.

4. La comprobación del logro de los objetivos propuestos. Se refiere a la evaluación de resultados, es decir, en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados.

Los cuatro aspectos mencionados se establecen como pasos ordenados. Para Tyler, todos los aspectos dependen de la formulación clara de los objetivos; desde esta perspectiva, diseñar sería partir de la especificación de dichos objetivos. Al respecto, Pérez Gómez (1992, p. 259) señala: "El modelo tyleriano sirve como marco a aplicaciones y desarrollo exagerados por el conductismo, de acuerdo con las tendencias determinantes en la psicología que enlaza con los contenidos de la tecnología los procesos instructivos, como fue la experiencia de la enseñanza programada."

Hilda Taba (1962, p. 26), quien ha realizado grandes contribuciones en el campo del currículum, también alude a un orden en la adopción de las decisiones y en la manera de tomarlas:

> Este libro se basa en la suposición de que ese orden existe y de que, respetándolo, se obtendrá un currículum más conscientemente planeado o más dinámicamente concebido. Este orden podría ser:
>
> Paso 1: Diagnóstico de las necesidades
> Paso 2: Formulación de objetivos
> Paso 3: Selección del contenido
> Paso 4: Organización del contenido
> Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje
> Paso 6: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

El esquema de pensamiento que sostenía al modelo por objetivos se tambaleó en EUA dada la crisis que a nivel educativo supuso el lanzamiento del *Sputnik* por la URSS (1957). A partir de ese momento, en la realización del currículum se puso más énfasis en la estructura del conocimiento, es decir, se le otorgó más valor de aprendizaje a las disciplinas académicas. Más adelante (1973), Tyler matizó su propuesta original, introduciendo cambios respecto al perfil excesivamente prescriptivo de su propuesta.

Dentro de este mismo paradigma curricular, Hilda Taba elaboró otro modelo de diseño —con una amplia repercusión en los años 70 en México y en Latinoamérica— que si bien se apoya en Tyler, introduce importantes matices respecto al esquema demasiado formal de ese autor. Taba (1962, pp. 50-51) pretende discutir aspectos y alternativas que es preciso enfrentar a la hora de elaborar el currículum:

> Pero, semántica a un lado, estas diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son argumentos ociosos o teóricos. Ellos tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de los programas educativos y, en especial, del currículo. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas; clarifican la controversia sobre las prácticas, como el estudio de los problemas contemporáneos o el de la historia antigua y universal. También brindan la base teórica para decidir sobre si la literatura clásica o la moderna deben predominar en el programa de lectura en la escuela secundaria. Asimismo, son importantes también respecto del problema total de la orientación y su función en el currículo, y de las cuestiones de individualización del contenido del currículo y los métodos de enseñanza. Si se piensa que la función principal de la educación es trasmitir las "verdades perennes", no podemos menos que inclinarnos hacia un currículo y una enseñanza uniformes. Los esfuerzos por desarrollar la facultad de pensar serán diferentes según si se considera que la función principal de la educación es fomentar el pensamiento creativo y la solución de problemas o seguir las "racionales" del pensamiento establecidas por nuestra tradición clásica. Diferencias tales en estos conceptos determinan aquello que será considerado como "elemento esencial" o "superfluo" en la educación.

Como señala Stenhouse, Taba ofrece la mejor exposición de la relación existente de aquellos principios con el estudio de la educación y con la práctica del desarrollo de currículum.

Dada la polémica que el modelo por objetivos conductuales ha suscitado en las últimas décadas, es preciso un análisis de éste a fin de ponderar sus puntos fuertes y débiles en función de: las finalidades educativas que se persiguen, las características institucionales, y la participación de los maestros dentro de la organización administrativo-académica del currículum. Dicho análisis, que presentamos siguiendo a Stenhouse, nos permitirá ponderar algunos de los pros y contras del modelo:

- A veces los objetivos generales ofrecen un panorama claro, mientras que los formulados con precisión expresan metas superficiales y poco significativas.
- Resulta antidemocrático planear de antemano cuál ha de ser la conducta del alumno luego de un proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En ciertas áreas del conocimiento resulta poco pertinente formular objetivos que pueden traducirse en comportamientos mensurables.
- Al revisar el desarrollo de un curso, son muchas veces los resultados no anticipados los que se imponen como realmente genuinos; sin embargo, los objetivos fijados previamente pueden determinar que el maestro no preste atención a lo impredecible.

Las objeciones al modelo por objetivos, de las cuales sólo hemos presentado algunas, le permiten a Stenhouse presentar su posición sobre las funciones de la escuela, es decir, sobre cuáles pueden ser las finalidades del aprendizaje que persigue la institución escolar. Este autor distingue cuatro finalidades: entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción, y señala que el entrenamiento y la instrucción son finalidades educativas que pueden ser muy bien alcanzadas a través de un modelo por objetivos, y que las restantes (iniciación, inducción o educación) ameritan otro tipo de modelo. Stenhouse (1987, p. 124), hace un comentario que sintetiza de alguna manera su posición: *"La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes."*

Un balance final destaca tanto puntos fuertes como debilidades en el modelo por objetivos. Uno de los aspectos que le dan fuerza al modelo consiste en subrayar, respecto a algunos tipos de aprendizaje, que la claridad sobre los objetivos iniciales ayuda a mejorar la práctica; sin embargo, la sola clarificación de los fines no asegura el perfeccionamiento y calidad del desarrollo del currículum y de la práctica de la enseñanza, pues, entre otros, un requisito para elevar la calidad de la enseñanza es el análisis y la crítica del maestro sobre su propia práctica, a partir de lo cual establece criterios respecto a la misma; sin dicha reflexión, los objetivos más claros se opacan.

Otro punto fuerte con su contrapartida vulnerable es que el modelo por objetivos, por pretender una respuesta pragmática a los problemas de administración educativa, logra su cometido de funcionalidad al precio de homogeneizar los fines educativos de modo tal que ofrece el mismo diseño para todos los tipos de aprendizaje. No queremos terminar este apartado sin señalar que el modelo por objetivos puede lograr buenos resultados en algunas áreas, por ejemplo, en el entrenamiento de distintos tipos de destrezas o retención de información centrada en datos.



Ideas a debate 13

Quizá el camino para comprender con más claridad los alcances y limitaciones del modelo por objetivos —y de cualquier otro— sea el de dilucidar cuáles son las funciones de la escuela en la tarea de formar a los educandos.



Modelo de proceso

El modelo de proceso es una respuesta al modelo por objetivos, puesto que pretende flexibilizar el diseño de aquél tomando en cuenta las determinaciones importantes de la naturaleza del conocimiento y del proceso de socialización en la escuela (currículum oculto), así como las características del proceso de aprendizaje de los alumnos (grupal o individual). Desde este modelo se rechaza la idea de someter tanto los contenidos de la cultura como las actividades de aprendizaje de los alumnos, a una especificación de resultados traducidos en objetivos comportamentales. Al respecto dice Stenhouse (1987, p. 172):

> La forma pura de objetivos o modelo de ingeniería es la que consiste en probar un C. como si fuese un producto, con respecto a una especificación de objetivos para cuyo cumplimiento está diseñado. La del modelo de proceso es la evaluación

de las implicaciones de una propuesta que posee un alto grado de flexibilidad, dentro de las limitaciones impuestas por un propósito definido en sentido amplio.

Por lo mismo, la pregunta provocadora de este autor (p. 127) es:

> La cuestión es la siguiente: ¿pueden quedar satisfactoriamente organizados el C. y la pedagogía mediante una lógica de medios-fines? ¿pueden resultar satisfechas las especificaciones del C. tal como las he planteado [...] sin utilizar el concepto de objetivos?

Las interrogantes del autor buscan hacer mella en nuestras creencias, pues el modelo de medios-fines nos ha acostumbrado a pensar que en el inicio de un diseño curricular están los objetivos como si éstos fueran el techo y desde éste se comenzara a construir, hacia abajo, toda la estructura curricular de un plan de estudios. Por el contrario, "lo que está" son otras cosas y sólo se están utilizando los objetivos como una manera de representarlas. Una construcción del diseño como la anterior inmoviliza al conjunto tal como una fotografía y con ello se corre el riesgo de pensar que los objetivos "son" el currículum (como forma) sin tener en cuenta todo lo que éste representa (como fondo). De acuerdo con lo anterior pensamos que los modelos que destacan los procesos curriculares son fundamentales para el ejercicio y uso de la comprensión, por parte de maestros y alumnos, de la dinámica de las tareas de la enseñanza y del aprendizaje.

Existen posiciones respecto al currículum que argumentan que tanto en las áreas científica y humanística como en las artísticas, es posible seleccionar contenidos sin mencionar los resultados esperados. Se considera que hay contenidos con un valor intrínseco, es decir, un valor en sí, más allá de que "sirvan" para alcanzar un objetivo. Esto significa someter a crítica el modelo medios-fines (ver capítulo 1) sobre el que se basa el modelo de diseño por objetivos; recordemos que la posición en éste es que los contenidos y las actividades de aprendizaje son "medios" para alcanzar "fines". Por el contrario, muchos estudiosos sostienen que los conocimientos valiosos para nuestra cultura aportan en sí mismos los fines a lograr, por lo que no se les puede considerar meros instrumentos. Para estos defensores del énfasis del contenido, "las disciplinas, es decir, los corpus organizados de conocimientos son los medios a través de los cuales se adquieren unos modelos de pensamiento; dicha adquisición sólo es posible mediante una interacción directa del alumno con los mismos" (Coll, 1987, p. 58).

Lo anterior nos permite reafirmar (ver capítulo 2) que un campo de conocimiento, una disciplina o, simplemente, una teoría —perteneciente a cualquier ciencia— poseen una estructura (organización semántica y sintáctica) y, por lo tanto, poseen procedimientos, conceptos y criterios que presiden y forman parte de esa estructura. La comprensión de la idea anterior nos permite concebir el conocimiento humano como algo "vivo", producto del pensamiento del hombre, pero que también está en construcción, es decir, haciéndose. Sólo captando los conceptos y su articulación, los procedimientos metodológicos y los criterios de un campo de conocimiento se podrán percibir sus relaciones internas y aprender ese universo simbólico pleno de significados. Con respecto a lo anterior, Bellock (1973, pp. 254-255) presenta una aseveración de Bruner:

> "El conocimiento es un modelo que nosotros construimos para dar significación y estructura a las regularidades de la experiencia. Los conceptos organizadores de cualquier cuerpo de conocimientos son invenciones para hacer que la experiencia sea económica y se halle relacionada. Inventamos conceptos como el de la fuerza en física, ligadura en química, motivos en psicología, y estilo en literatura, como medios para el fin de lograr comprensión [...] La potencia de los grandes conceptos reside, en gran parte, en el hecho de que ellos nos permiten comprender y, algunas veces, predecir o modificar el mundo en que vivimos. Pero su potencia consiste también en el hecho de que los conceptos proporcionan instrumentos para la experiencia."

Este énfasis puesto en la estructura del contenido de un currículum se debe complementar con los procesos intelectuales mediante los cuales los alumnos asimilan el contenido y lo organizan significativamente en su estructura cognitiva; nos estamos refiriendo a los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos aprenden de modo significativo los contenidos curriculares. Esto nos lleva a reivindicar no sólo los contenidos como fuente proveedora de finalidades, sino además, las actividades de aprendizaje. El argumento al res-

pecto es que se pueden seleccionar actividades con un valor educativo intrínseco. El formular objetivos basados en actividades y situaciones consideradas valiosas en sí mismas nos acerca más aún al modelo de proceso, a la posibilidad de derivar con mayor claridad los procedimientos para alcanzarlos, a diferencia de cuando se apela al modelo por objetivos sólo centrado en resultados. Lo anterior nos permite pensar en la necesidad de que en un diseño se formulen objetivos de proceso.

Por otra parte, el análisis anterior nos permite entender la diferencia entre los objetivos de instrucción y los objetivos expresivos. Según Eisner (citado por Stenhouse), los primeros son objetivos de ejecución (recordemos el concepto de objetivo conductual), pues encaminan a todos los alumnos por igual hacia una conducta previamente determinada. Por el contrario, los objetivos expresivos describen más bien una situación de aprendizaje, identifican una actividad en la que se encontrará sumergido el aprendiz o un problema que tendrá que resolver. En ningún caso, especifican lo qué tiene que aprender el alumno en esa situación. La idea es que no se debe anticipar lo que aprenderá un alumno sin haber llevado a cabo el aprendizaje. En síntesis, un objetivo expresivo no pretende determinar la conducta esperada en el alumno al término de su aprendizaje, por lo que es abierto en cuanto a los resultados probables y posibles, como interpretar el pensamiento de Sor Juana Inés de la Cruz, analizar la teoría de la relatividad, construir un huerto familiar, etc. Como se puede apreciar, se enuncian propósitos, mas no se definen de manera específica los resultados por obtener.

Algunos autores llamarán "currícula abierta" a este tipo de modelo, que no hace referencias explícitas a una conducta terminal. Estos currícula se preocupan por caracterizar las situaciones de aprendizaje, pero no por definir con precisión los resultados esperados. ¿Lo anterior significa renunciar a la formulación de objetivos? De ninguna manera; a lo que se renuncia es a plantear objetivos conductuales en términos de conductas observables; se opta por los objetivos expresivos, objetivos heurísticos o principios de procedimientos, pues constituyen una alternativa a los objetivos tradicionales.

Las reflexiones realizadas hasta aquí sobre el modelo de proceso nos conducen a una pregunta obligada: ¿Cuál es el papel del maestro en el diseño? De acuerdo con los críticos, en el modelo por objetivos el rol del maestro es instrumental y su participación se halla muy reducida por la naturaleza misma del modelo. En el modelo de proceso el papel del maestro es preponderante, puesto que el currículum no está "acabado" cuando finaliza el diseño; lo anterior significa que en realidad "se construye" durante su desarrollo y aplicación: para esta construcción es vital la participación del docente.

En la posición del modelo por objetivos hay una idea básica: si el diseño "está terminado" antes de iniciar su desarrollo a través de la práctica educativa, entonces el maestro fungirá como un operador del plan previo de la clase. Ahora bien, si el diseño es —como sucede en el modelo de proceso— una guía elaborada para orientar y al mismo tiempo incorporar, remarcar, adaptar o eliminar nuevos contenidos y actividades de aprendizaje, entonces el rol del maestro reviste un carácter protagónico. Cabe señalar que lo deseable sería plantear puntos de equilibrio entre ambas posturas de acuerdo a contextos institucionales concretos.

El modelo de proceso pone el énfasis en el *"input"*; es un modelo hipotético concebido a partir del estudio de casos correspondientes a situaciones prácticas. El modelo por objetivos pone el énfasis en el *"output"*; es un modelo de producción y describe un repertorio de resultados posibles del aprendizaje; según Stenhouse, el razonamiento es que si se siguen ciertos procedimientos, con materiales específicos, con un tipo particular de alumnado y ambiente escolar, los efectos tenderán a ser *x*.

En el balance de los pros y contras del modelo de proceso, debemos señalar que su punto fuerte es el maestro —aunque también constituye su punto débil—. Como ya indicamos, es un modelo donde diseño y desarrollo están estrechamente unidos; el diseño no está escindido de la aplicación, sino que, por el contrario, tiene posibilidades de crecer y perfeccionarse cuanto más se reflexiona sobre la práctica, es decir, se parta de ella y se vuelva a ella: la práctica deviene fuente de críticas, ratificaciones y rectificaciones, fuente de intenciones y situaciones no previstas, etcétera.

Ahora bien, estas ideas no pueden avanzar en la realidad si se incorpora al maestro como un me-

ro ejecutor, en vez de como un profesional que toma decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje; de ahí que señaláramos que el docente puede ser el punto débil de este modelo. Es un modelo que exige mucho del maestro, pero que al mismo tiempo, le brinda un mayor desarrollo profesional; ambas cosas por la misma razón: en gran medida el docente realiza una tarea intelectual, tanto al diseñar como al desarrollar el currículum, tarea que requiere dominio del contenido, elaboración de juicios, comprensión, conocimientos didácticos, etcétera.

Modelo de de investigación

Stenhouse es quien nos propone este modelo, en el que se busca comprometer aún más al profesorado. En dicho modelo, el desarrollo del currículum se constituye en una investigación de la cual emanan permanentemente propuestas de innovación, favoreciéndose así el diseño curricular.

Presentar algunas características de un modelo de diseño centrado en la investigación ayudará a que el estudioso del diseño del currículum visualice esta perspectiva de abordaje del currículum:

- El diseñador es percibido como un investigador; por lo mismo, el currículum que se elabora es evaluado por su capacidad para hacer progresar el conocimiento del investigador en aquella área del saber donde se ha planeado.

- El currículum está pensado más en términos hipotéticos que en producto acabado; debe permitir más la exploración y comprobación que la aplicación como un producto terminado. De allí que el currículum debe ser experimental, como cualquier proyecto de investigación que plantea problemas, dificultades, reflexiones, revisiones, etcétera.

- El currículum se plantea desde una perspectiva evolutiva, como la investigación de problemas a solucionar, más que como un planteamiento de respuestas que nunca han sido estudiadas ni experimentadas.

- El currículum debe recoger las variables contextuales de la escuela y su ambiente.

- La participación del profesor es fundamental como base para el mejoramiento de la enseñanza. No es suficiente que los maestros sean estudiosos; ellos mismos deben estudiar su enseñanza.

Estas breves notas sobre la posibilidad de enfocar el currículum como un campo de investigación y al maestro como un protagonista vital pueden ayudarnos a formular preguntas que estimulen en nosotros la capacidad investigadora:

¿Es posible incorporar a nuestros currícula actuales, más procupadas por controlar resultados que por indagar en el currículum, algunas ideas sobre el modelo de investigación?

¿Puede ser considerado el currículum como una instancia para formular hipótesis y comprobarlas, o habrá que concebir la investigación como algo aparte del desarrollo curricular y su evaluación?

¿Se puede realizar una investigación sobre el currículum, ya como parte del desarrollo que de dicho currículum hace el maestro, ya como una indagación sobre un programa con el que se tiene cierta distancia?

¿Es posible que el profesor mantenga y desarrolle el triple rol de enseñante, investigador y evaluador del currículum?

¿Qué características deberá poseer el diseño curricular para concretar la idea de investigar el currículum mientras ocurre el desarrollo de éste?

¿Qué procedimientos de investigación pueden utilizarse para indagar en las actividades de la enseñanza?

Metodología del diseño curricular (guía de preguntas para los diseñadores curriculares)

Los apartados anteriores en los que se ha reflexionado sobre los modelos de diseño cobran un interés especial a la hora de elaborar una metodología para realizar el diseño curricular: ¿Cómo formular dicha metodología?, ¿de dónde emerge ésta? Estas preguntas se responden al asumir una posición para la selección de un modelo —o de la construcción de uno—; reiteramos esta idea a fin de que el lector visualice que los procedimientos metodológicos no pueden determinarse descontextualizándolos de una posición sobre el currículum.

Con lo anterior se quiere significar que los diseñadores deben tomar

Ideas a debate 14

La metodología del diseño curricular es una actividad del campo del currículo que presenta variaciones derivadas de los cambios producidos por los paradigmas curriculares y de los contextos sociohistóricos concretos en donde se desarrolla dicha actividad.

conciencia de cuáles son las posiciones que de manera consciente o inconsciente se asumen respecto a tópicos vitales como los siguientes.

Las finalidades y el perfil de egreso. Las finalidades generales y el perfil de egreso, como se vio en el capítulo 2, se nutren de las decisiones que se toman respecto a los procesos y productos de aprendizaje por lograr. Los diseñadores deben partir de formular una prospectiva sobre el proyecto que están diseñando —o rediseñando si se tratara de un plan vigente que se desea cambiar—. Las preguntas clave aquí son: ¿Por qué aprender?, ¿para qué aprender? Al llegar a este punto se puede afirmar que todavía queda mucho camino por recorrer antes de tener un "diseño acabado", a pesar de que en este momento —aunque quizás de manera oscura y confusa— los diseñadores han puesto sobre la mesa todos los ingredientes del diseño: la cultura, la sociedad, las necesidades profesionales, los valores, los contenidos, el desarrollo de los alumnos, los aspectos psicodidácticos, los tiempos, la organización administrativa en la institución, etcétera.

En líneas generales, los campos que conforman el perfil de egreso —académico y profesional— hacen referencia a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (ver capítulo 2). En dichos campos se integran el saber y el saber hacer, aunque en proporciones diversas; por ejemplo, un saber propio y específico del perfil académico es el conocimiento de las ideas básicas de una carrera y el saber hacer del mismo nivel alude al desarrollo tanto de lenguajes como de técnicas y procedimientos en la realización de trabajos, es decir, el saber se vincula con ideas, conceptos y datos específicos de la formación y con el desarrollo de habilidades y aprendizaje de los procedimientos que formulan lo que *a posteriori* será el desarrollo del profesional. Por lo consiguiente, el perfil profesional específico de un médico y el de un filósofo son distintos. Una esquematización de los componentes del perfil de egreso puede observarse en la figura 3.3.

En un perfil de egreso, generalmente aparecen desglosados los siguientes aspectos:

• **Conocimientos básicos** que fundan el plan curricular. Son los contenidos sobre los que descansa la estructura conceptual del plan. En esta parte del perfil se explicita el saber básico de ese nivel educativo o de esa carrera.

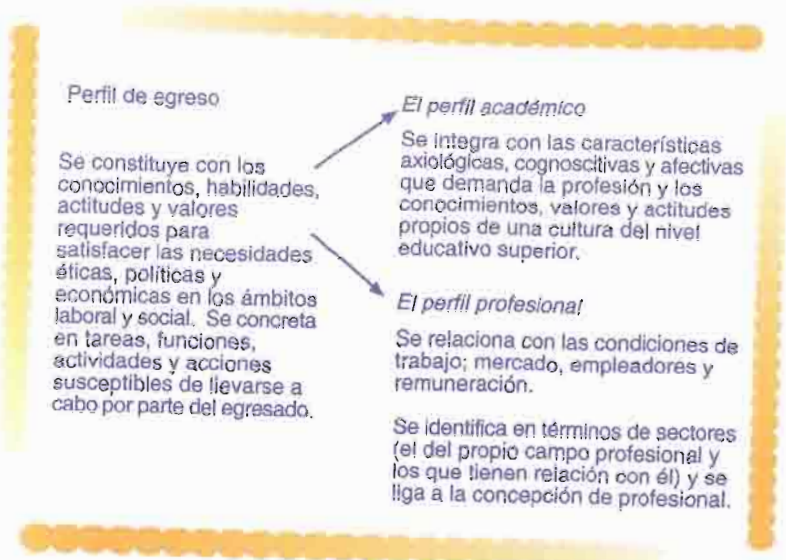


Figura 3.3. Perfil de egreso.
(Por Glazman, Raquel. Configurado con base en conversaciones con Raquel Glazman, estudiosa del currículum.)

• **Habilidades y técnicas** generales del currículum específico que se está presentando. Esta sección presenta **el saber hacer** específico de una profesión o nivel educativo.

• **Actitudes.** Este apartado alude a los valores que se pretenden desarrollar, asociados al saber y saber hacer específicos del plan curricular que se está presentando.

• **Espacios, sectores y lugares** donde se puede ejercer el saber y saber hacer. En este punto se señalan los elementos a quienes está dirigido un perfil curricular concreto.

Los contenidos valiosos en nuestra cultura (ciencias, tecnologías y técnicas, valores y creencias, habilidades). En el capítulo 2 (aspecto epistemológico y profesional) se trabajó en este punto de vital importancia que nos remite a la pregunta clave: ¿Qué aprender y enseñar?

Los procesos de aprendizaje y enseñanza y las propuestas de evaluación. Este aspecto del diseño

nos conduce a las preguntas clave: ¿Cómo enseñar-aprender? y ¿Cómo y cuándo evaluar? Esta dimensión del currículum se entronca directamente con la cuestión didáctica general y con las didácticas especiales, específicas de las diferentes áreas del conocimiento (ver capítulo 2, aspecto psicológico y pedagógico).

La recapitulación de estos componentes del diseño nos lleva a preguntarnos qué deben saber los diseñadores para poder desempeñar su tarea con ciertas posibilidades de éxito, es decir, cuáles deben ser los tipos de información y formación que deben poseer para realizar decorosamente dicha empresa; podemos preguntarnos concretamente, por ejemplo, en qué tipo de información se deben apoyar (o cuál deben generar si no se contara con ella) para formular las finalidades, para seleccionar los procesos psicodidácticos o para determinar las necesidades socioprofesionales, etc. Desde esta perspectiva, como condición necesaria para poder diseñar un currículum, es recomendable que "se aprenda a leer" las metodologías de diseño propuestas por diversos autores tratando de percibir cuál es el tipo de información que impulsan a buscar. Un aspecto clave en el diseño curricular es la formulación del plan de una carrera, de un área o de un nivel educativo, para lo que deberá crearse una metodología *ad hoc*. En el anexo que se presenta al final de este capítulo proporcionamos el ejemplo de un ejercicio para elaborar un perfil de egreso a nivel de educación superior.

A continuación ofrecemos dos propuestas para ejercitarnos en la lectura de metodologías de diseño.

Acuña, Vega, Lagarde y Angulo (en Frida Díaz Barriga *et al.* 1992, p. 37) han hecho la siguiente propuesta, cuya secuencialidad es esencial —cada paso engloba al anterior— para fundamentar una metodología de diseño:

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

Por su parte, Díaz B., Lule, Pacheco, Silvia Rojas-Drummond y Saad presentan una propuesta metodológica más detallada y específica para el nivel profesional cuyos pasos se resumen a continuación:

1. **Fundamentación de la carrera profesional.**
   - 1.1. Investigación de las necesidades que serán abordadas por el profesionista.
   - 1.2. Justificación de la perspectiva a seguir, con viabilidad para abarcar las necesidades.
   - 1.3. Investigación del mercado ocupacional para el profesionista.
   - 1.4. Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta.
   - 1.5. Análisis de los principios y lineamientos universitarios permanentes.
   - 1.6. Análisis de la población estudiantil.
2. **Elaboración del perfil profesional.**
   - 2.1. Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de problemas.
   - 2.2. Investigación de las áreas en las que podría laborar el profesionista.
   - 2.3. Análisis de las tareas potenciales del profesionista.
   - 2.4. Determinación de poblaciones donde podría laborar el profesionista.
   - 2.5. Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y poblaciones determinadas.
   - 2.6. Evaluación del perfil profesional.

3. **Organización y estructuración curricular.**
   - 3.1. Determinación de los conocimientos y habilidades requeridos para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.
   - 3.2. Determinación y organización de áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.
   - 3.3. Elección y elaboración de un plan curricular determinado.
   - 3.4. Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular.
4. **Evaluación continua del currículo.**
   - 4.1. Diseño de un programa de evaluación externa.
   - 4.2. Diseño de un programa de evaluación interna.
   - 4.3. Diseño de un programa de reestructuración curricular basado en los resultados de las evaluaciones anteriores.

Como se podrá apreciar a través de la lectura cuidadosa de la propuesta metodológica anterior, se inicia con una fase de fundamentación basada en el diagnóstico de necesidades y se remata con la evaluación de la nueva propuesta ya puesta en vigor, pasando por las fases intermedias de formulación del perfil profesional y de diseño del nuevo currículo. En esta fase, el equipo diseñador tendrá que incorporar a sus preocupaciones la decisión sobre el tipo de organización curricular que adoptará (plan por asignaturas, por área, modular, mixto, etc.).

La estructura conceptual de un plan debe, en mayor o menor grado, ser específica. El grado de especificación dependerá del nivel de diseño, es decir, de la posición de los diseñadores sobre el alcance que debe observar el documento; por ejemplo, hay casos en que el documento curricular es desarrollado por completo por un comité avalado por los maestros; en otras estructuras, el comité formula los objetivos y líneas temáticas y deja la elaboración más precisa, tanto de los contenidos como de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las modalidades de evaluación, como parte de la tarea o responsabilidad del claustro docente; por último, en algunas situaciones, un comité curricular trabaja con los maestros en la planeación y diseño

o en la estructura conceptual de todo el plan curricular. A continuación presentamos una breve descripción de los diferentes planes curriculares que existen actualmente. En la figura 3.4 mostramos las diferentes formas de organización y estructura que puede tomar un currículo.

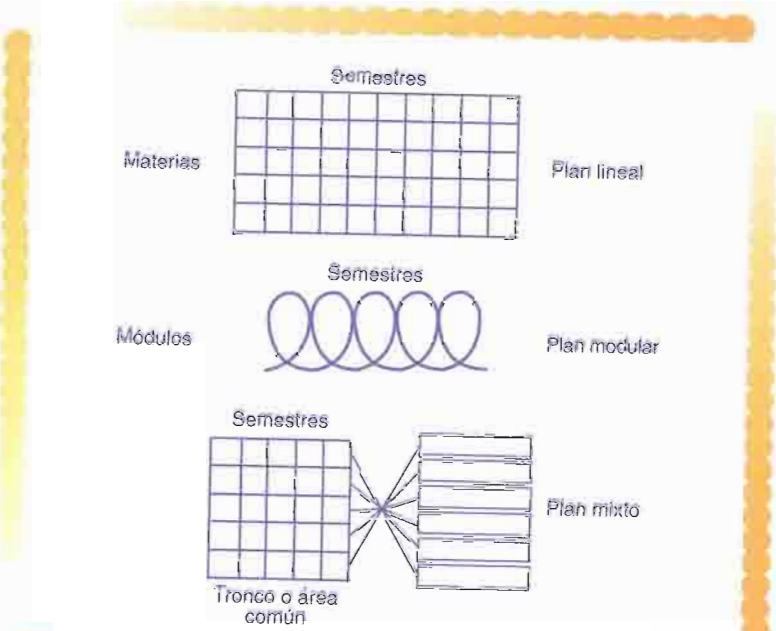


Figura 3.4. Esquemas de formas diferentes de organización y estructuración curricular. (Por Díaz Barriga Frida *et al.*, *Metodología de diseño curricular para educación superior*, 1992, p. 120).

Plan lineal

El plan lineal se refiere a la organización curricular más antigua que se conoce; comprende una organización horizontal y vertical de los contenidos de enseñanza-aprendizaje estructurados en unidades (materias o asignaturas). Los aspectos fuertes de este tipo de organización consisten en la posibilidad de profundizar en los conocimientos a partir de la selección y

el recorte requeridos por la materia o asignatura. El punto vulnerable está en la fragmentación del conocimiento, lo que amenaza de manera permanente la integración del currículum, pues se da la posibilidad de atomización de éste aun cuando los profesores de cada asignatura dominen perfectamente el tema. Sin embargo, si en su elaboración se da el trabajo colaborativo, es decir, el trabajo en equipo de la academia, es factible reducir ese riesgo.

Plan modular

El plan modular es la creación más reciente y constituye una respuesta crítica al plan por asignaturas. En este caso, se desarma la organización curricular por asignaturas y se busca, a través de los módulos, otorgarle integración al currículum. Para lograr lo anterior, se necesita contar con algunos problemas teóricos y prácticos que sirvan de centro integrador de todos los contenidos que se van a desarrollar. Para resolver el(los) problema(s) enunciado(s) se requiere un acercamiento multidisciplinario, de modo tal que el módulo puede ser trabajado por equipos de profesores que acerquen sus conocimientos y saber al desarrollo del currículum. Como es obvio, el punto fuerte de esta organización es la idea de totalidad con sentido en la cual diversos contenidos pueden ser nucleados en torno a ejes conceptuales y/o prácticos. El punto débil lo constituye la amenaza de la superficialidad, puesto que la integración de contenidos se logra en detrimento de la profundización de éstos. Otro problema de la gestión del plan modular está dado por la naturaleza del trabajo académico: no siempre existen en las instituciones educativas las condiciones apropiadas para que los maestros puedan trabajar de manera colaborativa.

Debemos señalar que quizás lo más importante no es seleccionar o elegir uno u otro de estos planes (o una integración de éstos, el plan mixto), sino tomarlos como los polos de un continuum en el cual vamos a encontrar diversas organizaciones curriculares producto de distintas combinaciones.

En este punto se considera necesario resumir las fases del ciclo completo del diseño curricular:

a) Análisis previo de la situación (elaboración y aplicación del currículum diagnóstico).
b) Diseño curricular (elaboración de la estructura curricular).
c) Aplicación curricular (desarrollo de la propuesta).
d) Evaluación curricular interna (institucional) y externa (seguimiento del egresado).

Propuesta curricular

Ahora bien, en términos de la presentación formal de una propuesta curricular para su aprobación por las autoridades e instancias correspondientes, recomendamos que al escribir la versión final se sigan ciertos lineamientos y partes. A continuación presentamos un formato hipotético de presentación de una propuesta curricular.

Introducción

En este apartado se exponen los motivos y su justificación respecto a la nueva propuesta.

Antecedentes

Aquí se desarrollan las ideas esbozadas en el apartado anterior; se elaboran la argumentación que fundamente la nueva propuesta, basándose en informaciones y estudios realizados, y la evaluación, es decir, se justifica el nuevo diseño.

Los antecedentes pueden basarse en un análisis de cada una de las fuentes aplicadas al currículum específico que se está elaborando. Como ya se vio en el capítulo 2 (fuentes del currículum), se deben tener en cuenta razones del siguiente tipo:

a) Sociales, culturales, políticas (el futuro, las necesidades del país).
b) Científicas (el desarrollo de los conocimientos, su expansión actual).
c) Profesionales (requerimientos del quehacer profesional y prospectiva).
d) Psicopedagógicas (aprendizaje y enseñanza desde la teoría de la educación y la práctica educativa actual).

En la medida que estas razones van acompañadas de resultados de investigaciones, estudios institucionales, informe de maestros y especialistas, etc., cobra más valor este apartado. Los datos pueden obtenerse de fuentes gubernamentales, de gremios profesionales, de otras instituciones con estudios iguales o afines, de documentos generados por la institución interesada en el diseño de un currículum, etc. Es obvio que toda esta información está estrechamente vinculada tanto al nivel educativo donde se dará el cambio de currículum (primario, medio, superior)

como a las áreas de conocimiento que serán reestructuradas (naturales, sociales, tecnológicas, de salud, de agronomía, de lingüística, etc.). Por otra parte, en una propuesta curricular se deberán indicar el tipo de organización curricular escogido y su extensión, modalidades, etc., en función de los antecedentes expuestos.

Objetivos generales

En este apartado se señalan las finalidades, intenciones o propósitos generales del diseño curricular que se presenta.

Perfil de egreso

En esta sección se especifica, completando el apartado anterior, el perfil de egreso (ver el punto "Las finalidades y el perfil de egreso").

Estructura conceptual del plan curricular

En esta parte se describe el modelo de organización adoptado (modular, por asignaturas, por distintos niveles o áreas, etc.). La organización del plan refleja las secuencias temporales utilizadas en la estructura del currículum (tetramestres, semestres, sistema anual, etc.). Dentro de dicha organización —vertical y horizontal— se presentan todos los cursos que forman parte del plan. Los cursos deberán presentarse incluyendo los siguientes aspectos:

- Objetivos particulares
- Unidades temáticas
- Actividades de aprendizaje
- Estrategia de enseñanza
- Modalidades de evaluación
- Tiempos

Descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje

En este punto se describe e interpreta la concepción metodológica que en términos generales se recomienda adoptar como parte del aspecto psicodidáctico del mismo diseño. Por ejemplo, si es un diseño que combina autoestudio con clases presenciales, si es una propuesta basada en la elaboración de proyectos, etc.; es decir, se plantean a grandes rasgos las bases didácticas de la nueva propuesta.

Mapa conceptual

Este apartado se refiere a la representación gráfica de la estructura conceptual presentada en el punto anterior. La elaboración de un mapa conceptual varía desde una presentación sencilla hasta la más sofisticada.

Recomendaciones para la implantación

En este apartado los diseñadores pueden formular un conjunto de orientaciones respecto a la aplicación del diseño curricular. Por ejemplo:

- Formulación, actualización y capacitación de maestros para prever los poblemas de enseñanza que pueden derivarse del cambio curricular propuesto.
- Indicaciones respecto al servicio social, prácticas profesionales u otro tipo de modalidad de aprendizaje que tengan peso dentro del nuevo diseño.
- Señalamientos en relación con la elaboración de los recursos didácticos que en general se necesitarán; por ejemplo, manuales, antologías, videos, guiones.
- Sugerencias respecto a otros servicios dentro o fuera de la institución con los cuales es pertinente establecer convenios, pues dichos servicios se utilizarán en el desarrollo del nuevo plan.

Anexo

Este apartado contiene el glosario donde se definen los términos empleados en la elaboración del documento de la propuesta. Por ejemplo, en el apartado correspondiente a la estructura conceptual se pueden definir términos tales como seminario, asignatura, taller, laboratorio, etcétera.

Ahora bien, es obvio que el formato de propuesta curricular presentado es susceptible de cambios o reacomodaciones de términos y apartados, lo cual dependerá de la estructura de presentación que los diseñadores finalmente adopten. Por otra parte, en la elaboración de un formato también influye la concepción de currículum asumida por los diseñadores; por ejemplo, algunos estudiosos consideran que el currículum como tal contiene sólo la formulación de objetivos y la estructura conceptual, y que el resto de apartados correspondería a otros subsistemas de la institución. Lo anterior significa que las secciones o apartados del documento final pueden variar y que el formato que estamos presentando es una alternativa más entre las que el diseñador del cu-

rrículum puede optar para redactar su propuesta.

La elaboración del diseño: ¿quiénes lo hacen?



En este punto se entra al aspecto dinámico de la elaboración del currículum, pues el diseño ya no se visualizará como producto, sino en proceso de construcción. Esta es una cuestión fundamental desde el punto de vista político, administrativo y académico, puesto que el problema por debatir es respecto a quiénes toman las decisiones en relación con el currículum.

Los niveles de intervención de los distintos sectores en el diseño dependen, en gran medida, de la concepción que se tenga sobre el currículum y de la política educativa de la institución. Si al currículum formal —su diseño— se le concibe escindido del currículum real, es probable que este mismo esquema se aplique a su elaboración estableciendo una clara división entre los diseñadores y los ejecutores. Por supuesto, existe una gran variedad de matices intermedios sobre esta situación; como ya se ha visto, hay varias modalidades de distribución del trabajo en la construcción de un diseño (como ya se vio al presentar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ver las propuestas de evaluación). Cabe señalar que también hay situaciones en las que los alumnos participan de alguna manera en el diseño curricular; de hecho, son "informantes clave" en todo el aspecto psicodidáctico del currículum.



En el campo de estudio del currículum, si bien el diseño y la evaluación son aspectos esenciales, la gestión de aquél tiene un peso fundamental que no se debe subestimar.

Otra alternativa es comenzar con una propuesta de capacitación docente, y a través de este desarrollo individual y colectivo de los maestros con sus respectivos programas de curso, iniciar un replanteamiento del currículum. En este caso, el proceso de diseñar un nuevo plan se desenvuelve de lo particular a lo general; al respecto, Hilda Taba (1962, pp. 570-571) hizo un aporte muy interesante:

> Tanto para perfeccionar el currículo como para desarrollar una teoría de currículo más sana, es necesario invertir la secuencia en el método para desarrollar proyectos de currículo. En lugar de partir de planteamientos generales, es necesario reconsiderar y replantear las unidades de enseñanza-aprendizaje, lo cual debe constituir la primera etapa de la elaboración del currículo. Los resultados de la experimentación de las unidades de enseñanza-aprendizaje deben, entonces, proporcionar la base del proyecto general.
>
> Es posible, también, que esta inversión de la secuencia en la elaboración del currículo ayude a superar el abismo existente entre la teoría y la práctica. En primer lugar, dado que para el desarrollo de tales unidades, la idoneidad teórica debe estar combinada con la experiencia práctica de la enseñanza, el primer paso consiste en inyectar teoría en aquello que, hasta el momento, se consideraba estrictamente como dominio de la práctica.
>
> En segundo término, las guías del currículo derivadas y complementadas por unidades concretas de enseñanza-aprendizaje, preparadas por los maestros, son más fácilmente introducidas y comprendidas entre el personal docente que cuando sólo se dispone de guías abstractas generales.
>
> Finalmente, las guías del currículo que consisten tanto en una estructura general como en modelos concretos de unidades de enseñanza-aprendizaje poseen mayores probabilidades de afectar la práctica en el aula que las guías corrientes que no ofrecen orientación alguna para convertir esquemas bastantes fragmentarios en prácticas educativas.

En conclusión, podemos apreciar que entran en relación y conflicto ideas y posiciones respecto al control y autonomía en el diseño del currículum. La pregunta inevitable es: ¿Cuáles son los márgenes de participación que la planta docente tiene tanto en el diseño del currículum como en su desarrollo y evaluación?

Como una reflexión final señalamos que es muy importante que se comprenda que el plan curricular es algo más que la redacción de "la tira de materias". Para que se pueda hablar de una propuesta seriamente fundamentada, los diseñadores tendrán que construir un documento organizado en varias secuencias a fin de explicar el significado y organización del nuevo diseño. Esta explicación es vital tanto para los administradores educativos como para los maestros que laboran en su desarrollo, así como también para quienes investigan el currículum.

11

Analogías del diseño del currículum

Antes de proponer nuestra concepción del diseño curricular, queremos introducir el tema proponiendo un acercamiento analógico del mismo con el fin de establecer los puntos de referencia que puedan delimitar la discusión sobre qué es el diseño del currículum.

A tal efecto, y siguiendo a Sockett (1976), proponemos las siguientes analogías:

1. Una primera analogía sería la del diseño de una casa. El arquitecto consulta a su cliente y, en función de sus puntos de vista como técnico y los intereses de su cliente, diseña la estructura de la casa, que tiene un carácter fundamental e invariante. Pero a partir de esa estructura, el arquitecto puede hacer flexible su modelo, introducir variantes de acuerdo con las necesidades, posibilidades e intereses de su cliente.

Así el diseño del currículum se limitará a una estructura básica que refleja los intereses de los usuarios. Esa estructura, más o menos flexible, sirve de marco de referencia para el desarrollo de un amplio rango de actividades. Ello implica una escuela centrada en el alumno. Las estructuras son el reflejo de los principios fundamentales, de sus concepciones acerca de la educación, en las que participan profesores y alumnos. En este tipo de diseño no se especifican resultados de aprendizaje detallados.

El término *diseño* presenta amplias aplicaciones en los distintos ámbitos de la actividad humana. Las analogías con algunos terrenos de dicha actividad permiten una mejor comprensión del concepto.

2. Una segunda analogía es la receta de cocina, que supone una fórmula que viene dada pero de la que existen diferentes modos y variantes para su realización, además de que cada receta admite variaciones en su ejecución, es decir, muchos "toques personales".

Así, aunque la estructura y la acción del currículum están diseñados previamente, se pueden llevar a la práctica con la suficiente flexibilidad como para que se adapte a cada situación específica.

3. Una tercera y última analogía es la del diseño de un avión. Primero se diseña el prototipo con la participación de científicos, ingenieros, etc., que pasa por numerosos controles hasta asegurarse que funciona según las previsiones. Después se diseña la producción y comienza su fabricación en serie, donde no caben modificaciones al esquema original. Por tanto, todo está previsto de antemano y los aparatos producidos son réplicas del prototipo.

Según ello, el currículum diseñado por expertos y convenientemente experimentado y validado, se generalizará a todos los usuarios que lo tendrían que aceptar tal y como se les entrega. En dicho currículum todo está previsto y no se admiten modificaciones ni adaptaciones posibles. La misión de la escuela y los profesores consiste en reproducirlo en las aulas tal como fue concebido por los diseñadores.

Estos puntos de referencia analógicos deben interpretarse como eslabones de un continuum que puede ir desde la primera analogía hasta la tercera.

Y digo continuum, porque tampoco se pueden establecer cortes demasiado bruscos, excepto entre posiciones extremas, ya que el diseño es una actividad eminentemente práctica que exige del diseñador atender a las demandas impuestas por la realidad, resultando casi imposible mantener puro el modelo que se pueda tomar como referencia.

En la práctica, la diferenciación no es, ni debería ser, tan tajante ni clara. Sin embargo, lo suele ser.

Evidentemente, entre un currículum centrado exclusivamente en la determinación de los objetivos que se deberán conseguir en cada ciclo y curso, y la planificación de un profesor, la real, la que utiliza en su aula, no hay ningún punto de contacto.

La cuestión primordial, desde nuestro punto de vista, está en la desconexión entre los dintintos niveles, dado que el funcionamiento de nuestras escuelas podría caracterizarse por una *anarquía organizada* (Clark, 1981; Lotto, 1981), o como un *sistema débilmente articulado* (Weick, 1976).

Por lo que se exige la articulación flexible, eficaz y bidireccional de ambos tipos de niveles, así como de los subniveles que lo componen, para afrontar el proceso de diseño y desarrollo curricular de forma unitaria.

Y no creemos que esta exigencia sea artificial, supone más bien la demanda de una organización del sistema educativo centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ajena, por tanto, a la burocratización y a otros ejes de carácter administrativo, económico y político.

Diseño y desarrollo del curriculum

Además, también supone la conexión del diseño curricular con los procesos y estrategias de innovación más adecuados, para conseguir una implantación efectiva de los nuevos currícula, cada vez que se produzcan cambios sustanciales en el sistema educativo.

Hernández, P., *Diseñar y enseñar. Teorías y técnicas de la programación del proyecto docente*, Ed. Narcea, Madrid, 1989, pp. 24-35.

12

La simplificación de un proceso complejo

Pretender la aprehensión de un proceso múltiple, combinado y dialéctico reduciéndolo a procedimientos lineales cuyas metas son los objetivos, restar importancia al proceso limitándolo a su eficacia para el logro de objetivos y prescindir del carácter humano de la enseñanza-aprendizaje, son riesgos frente a los que conviene alertar a los docentes.

En ocasiones, el logro de los objetivos se vuelve la única cuestión importante frente al camino o el método que conduce a su alcance. Así, las dificultades inherentes al proceso: aproximaciones sucesivas, planteamiento dialéctico e integración de etapas, se pretenden solucionar con la formulación de metas que no pueden reproducir ni el carácter de las relaciones entre conceptos, fenómenos y leyes ni la forma que asume la aplicación de ciertas concepciones teóricas, en la interpretación de fenómenos concretos. El proceso se ve limitado únicamente a la eficacia para conducir al logro de objetivos.

Si se acepta aquí la definición de aprendizaje que lo caracteriza como una modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta "todas las manifestaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan...", debe considerarse que estas modificaciones no se dan en un solo plano ni en una forma lineal; por el



¿El modelo por objetivos nos facilita una reflexión más inteligente y competitiva de los aprendizajes y los contenidos curriculares que se pretenden desarrollar? La respuesta a esta pregunta es básica para valorar su importancia en el diseño del currículum.

contrario, en el proceso educativo se dan múltiples relaciones dialécticas, por ejemplo, entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento; entre teoría y práctica, entre lo que conoce, dice o piensa y lo que se hace.

En el primer aspecto, cabe decir que cuando se aprende hay una relación dialéctica entre sujeto y objeto de conocimiento: no sólo se modifica el objeto, sino que también se opera un cambio en el sujeto que conoce; el objeto pone límites al conocimiento, pero las posibilidades y recursos del sujeto que conoce, también señalan un marco limitativo al proceso. Las relaciones entre teoría y práctica han sido harto tratadas en diversos planos, baste por ahora decir que buena parte de nuestra educación se desvincula totalmente de la práctica, sin que se plantee una solución al par dialéctico que esto representa. Por último, el aspecto relativo al tercer punto ha sido objeto de estudios como el "currículum oculto" que apuntan a un análisis profundo de las comunicaciones no verbal y no intencionada, que se dan en la relación de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el descuido del proceso en aras de un énfasis excesivo en la meta, olvida que en ocasiones no se puede garantizar que la ejecución final refleja el aprendizaje del alumno, esto es, la ejecución no siempre refleja al proceso y el método de conocimiento; a su vez, puede haber aprendizaje sin que se refleje en una actividad observable y medible [...] puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo. Puede también haber una captación intelectual como fórmula, pero quedar todo reducido a eso,

en cuyo caso se ha producido una disociación en el aprendizaje, resultado muy habitual en los procesos corrientes.

La dimensión humana del aprendizaje

Podría afirmarse que algunos planteamientos ideológicos subyacentes en la definición de objetivos (fundamentalmente "cierta ética de eficacia") han conducido a ignorar la dimensión humana que la relación de enseñanza-aprendizaje implica; nos concentraremos en dos puntos: la importancia de los marcos de referencia del educador y el educando (de los marcos de referencia de los objetivos, ya se habló en un apartado anterior) y de la relación educador-educando.

La enseñanza y el aprendizaje se dan como manifestaciones de interacción humana porque en dichos procesos hay relación entre individuos y entre sujetos y objeto de conocimiento.

Lo anterior implica que los elementos subjetivos, conscientes e inconscientes aportados por el factor humano, tienen un carácter básico. Por lo tanto, los esquemas referenciales ("conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa") y sus ideologías (en las cuales el esquema referencial ocupa un lugar importante) deben ser objeto de análisis, incluido éste en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje: debe plantearse que el individuo reconozca su marco referencial y utilice su ideología (frente a la ideología que usa al hombre como instrumento) con el objeto de lograr coherencia en el conocimiento y la concientización del sujeto. La ética de la eficacia

Diseño y desarrollo del currículum

ha conducido a ignorar los aspectos humanos que la relación de enseñanza-aprendizaje implica: el análisis de dichos marcos se descarta, alegándose que robaría eficacia a la acumulación pretendida de datos; "en vez de concebir la asimilación del conocimiento como forma del desarrollo humano, se pretende dominar al hombre a través del proceso educativo".

Por último, los objetivos se formulan en términos de lo que se pretende en el alumno; lo anterior enfatiza el carácter unilateral, olvidando que la educación es una interacción, en la que educador y educando se confunden en un proceso inseparable de enseñanza y aprendizaje. Con esto queremos afirmar que no se puede enseñar plenamente mientras no se conciba —por parte del docente—una tarea de aprendizaje constante, en un proceso mutuo y recíproco.

La fragmentación del proceso global

En ciertos casos, los objetivos se presentan como resultado de un "desmenuzamiento", "descomponiendo un conjunto vivo en partes inertes y estableciendo después un ensamblaje de elementos yuxtapuestos no se realiza más que una suma global sin que aparezcan los procesos dinámicos".

El dinamismo de las relaciones psicológicas y pedagógicas no se considera en estos análisis que atienden fundamentalmente a criterios administrativos. Sucede además que los objetivos que se intenta yuxtaponer corresponden a una visión parcial de las áreas de dominio: intelectual, afectiva y psicomotora. Generalmente proceden del área

intelectual porque las otras áreas no presentan la precisión pretendida en las definiciones o porque existe en los docentes cierto temor de definir problemas relativos a los afectos, los valores o las actitudes.

Todo lo anterior hace que muchos programas por objetivos se constituyan en adiciones unilaterales y sin un sentido que rebase lo práctico-administrativo.

Señala Alicia Molina: "El proceso consiste en fragmentar para después, por una simple adición, obtener el conocimiento. Parecen olvidar que, además de la organización de relaciones dentro de una disciplina y de unas disciplinas con otras que —estamos de acuerdo— debe ser tan lógica, ordenada y estructurada como sea posible, hay una organización entre estas relaciones lógicas y la propia estructura de pesamiento del individuo. Ellos asumen que esta organización psicológica puede realizarse más eficazmente si un individuo lo hace por otro. En la medida en que una metodología está diseñada para producir formas específicas de conducta, se está abocando a la manipulación."

Realmente no es posible sustituir el análisis socio-psicopedagógico y la integración posterior para fines específicos de un curso, por la yuxtaposición de partes aisladas, que algunos planificadores aceptan de buena gana.

La ausencia de participación al formular objetivos

Frecuentemente, los objetivos de un curso (incluso los de un plan de estudios o un centro) son definidos por un reducidísimo grupo de autoridades y profesores quienes argumentan para la selección de dicho procedimiento, la falta de eficacia y la lentitud de los procesos democráticos y participativos.

Por su parte, el precio de los procesos autoritarios es alto: por una parte los procesos se niegan a aplicar objetivos en ocasiones acordes con ideologías totalmente ajenas; por la otra se promueve la simulación, que se manifiesta con una aceptación aparente de los objetivos definidos y el rechazo total de las medidas tendientes a su logro, resultando lo anterior sumamente perjudicial para el alumno.

La simulación también se presenta a partir de una participación aparente de los interesados en el proceso educativo siendo que en el fondo no se busca más que contar con un argumento demagógico que encubra el poder de autoridades y "técnicos".

El compromiso que implica la definición de objetivos

Los objetivos de un plan, centro o curso, sólo pueden ser el resultado de la reflexión previa y de la conjunción: *a)* de la posición asumida y reconocida de quienes los formulan y *b)* del dominio de un campo. Lo anterior permite que la formulación y organización de los objetivos reflejen la importancia del curso,

la integración de los conocimientos y el compromiso que asumen los interesados en torno a su logro.

La invitación que proviene de ciertos planteamientos simplificadores, de prescindir de una crítica sociopsicopedagógica al formular los objetivos, ha sido aceptada de buena gana por aquéllos para quienes el cuestionamiento representa una barrera insalvable; se acogen entonces con facilidad a las ventajas de las "recetas de cocina" y a la garantía de un "producto técnico preciso".

Si el docente no capta en toda su magnitud el compromiso que implica la definición de objetivos, se corre el riesgo de dar un barniz técnico a los defectos con que ya cuenta nuestra educación nacional. Compromiso frente al papel atribuido a la educación con relación al sistema social, compromiso de dominio de un campo. La definición de metas, el establecimiento de su secuencia e interrelación, supone que el profesor conoce a fondo lo que va a enseñar.

Lo anterior no es una obviedad, especialmente cuando se pretende que los profesores seleccionen un "verbo activo" y lo "arrimen" a un contenido; seleccionen entre los objetivos formulados por otros o simplemente acaten el listado previamente establecido. Olac Fuentes señala al referirse al uso de la sistematización de la enseñanza en las universidades del país y a los objetivos considerados como uno de sus pilares: "Los docentes entrenados en este esquema han podido conservar intactos los métodos de trabajo y aun los contenidos informativos, encubriéndolos en la

Diseño y desarrollo del curriculum

aparente modernidad de programas por objetivos, que en nada cambian la relación pedagógica directiva, ni el tipo de aprendizaje que se promueve".

Ubicación y utilidad de los objetivos

Por su parte, no dejan de tener razón los defensores de una definición previa de objetivos de enseñanza-aprendizaje cuando señalan: quien no define una meta, desarrolla una serie de acciones que no tienen un destino claro, no ayudan a los alumnos a aplicar el conocimiento, malgastan los recursos de la educación y a la larga todo lo que se logra es entretener, pero no educar.

Existe una falta de ubicación en ciertos docentes con relación al papel y el uso de los objetivos. Pretender que los objetivos tienen mayor alcance que definir una meta, es iluso. El error, como ya dijimos, ha estado en intentar la solución de problemas complejos en la educación nacional a partir de la sencilla y limitada acción de los objetivos. Aun cuando pretendiéramos prescindir de aspectos tales como la formulación del conocimiento o la relación de la educación con los procesos sociales y buscaremos una solución instrumental al proceso de enseñanza, la sola definición de objetivos soslayaría el enfrentamiento a los principales problemas operativos de la enseñanza. Siendo los objetivos únicamente la meta pretendida, sería indispensable diseñar métodos de enseñanza, experiencias de aprendizaje, materiales de apoyo y formas de evaluación y someter todo lo anterior a una revisión permanente, con objeto de enriquecer, a partir de los aportes de la práctica, los elementos anteriormente señala-

dos. De lo contrario, la instrumentación queda trunca.

La formulación de objetivos debe implicar el reconocimiento de la necesidad de un estudio previo que represente un marco referencial totalizador y lleva consigo un compromiso de toma de posición, por parte de quienes los enuncian. En tal caso, podrá convenirse que los objetivos concebidos como dirección o guía para la acción pueden tener utilidad especialmente como elementos de organización y fuentes de comunicación. Los objetivos podrán variar en situaciones y lugares concretos, según el enfoque social, psicológico, pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje y según las necesidades y recursos que rodean su formulación.

En términos de su utilidad como formas de comunicación, cabe destacar que si hasta el momento se ha insistido en la "libertad de cátedra" entendida como la flexibilidad o amplitud de alternativas del profesor en su curso, los objetivos pueden representar una significativa fuente de libertad para el estudiante, en tanto que podrá conocer una guía de los logros pretendidos en la enseñanza y discutir, a partir de una base más definida que la que hasta ahora ha existido en algunos medios educativos, las expectativas de un proceso de enseñanza determinado.

Como formas de organización, los objetivos son una buena guía para regular la actividad docente en todos los aspectos que los estudios del tema hasta ahora han señalado.

Tomando en cuenta las limitaciones y posibilidades, podrá convenirse en que los objetivos representan elementos valiosos en la educación, si se salvan serios vicios de que pueden estar rodeados.

Glazman, R., "Sobre los objetivos de los objetivos" en *Diseño de planes de estudio*, Nueva Imagen, México, 1987, pp. 132-138.

13

Un concepto de diseño curricular

El modelo de objetivos: algunas limitaciones

El argumento básico subyacente al modelo tradicional de diseño *curricular* es como sigue. La educación se interesa por la producción de cambios en el rendimiento o en la conducta de los estudiantes. Esta formulación procede de definiciones del aprendizaje empleadas en psicología y refleja el punto de vista conductista. El siguiente paso consiste en afirmar que las conductas que esperamos producir pueden ser especificadas previamente. Se ha señalado que en la enseñanza deberíamos conocer, en términos más bien precisos, qué cambios estamos tratando de producir en la conducta de nuestros alumnos. Existe una clara implicación tanto de que todos los estudiantes deben manifestar la misma conducta, como de que es relativamente fácil predecir los resultados de la enseñanza en las conductas.

El proceso de producción de objetivos de la conducta se desarrolla del siguiente modo. Empezamos con nuestro proyecto educativo y, si podemos pensar con suficiente claridad, deberíamos ser capaces de relacionar las formas en que cambiará la conducta de los estudiantes si cumplimos ese proyecto. "El alumno será capaz de..." es nuestra frase inicial. Somos capaces de traducir nuestro proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios en la conducta que deseamos advertir en los estudiantes y antes de empezar a enseñar decimos cuáles serán éstos. Se da por supuesto que, habiendo especificado previamente los cambios, sabremos cómo enseñar para lograrlo.

Si es posible, también describimos las "conductas iniciales" de los estudiantes, lo que son capaces de hacer antes de que empiece la enseñanza. Una definición de conductas iniciales nos dice en dónde estamos: una definición de objetivos de la conducta nos dice a dónde queremos llegar. Así, la educación se convierte simplemente en una cuestión de aplicar unos medios a un fin (véase Tyler, 1949).

El esquema de acción es como sigue:

1. Especificar los objetivos de la conducta (destino).
2. Especificar o comprobar la conducta inicial (punto de partida).
3. Diseñar el *currículum* y enseñar a los estudiantes.
4. Comprobar si han logrado los objetivos de la conducta.

En la práctica, la conducta inicial es generalmente observada por un pre-test y el logro de los objetivos de la conducta por un post-test. En ambos casos, el test procede de una referencia de criterio a los objetivos de la conducta. Hay cierto número de inconvenientes en este procedimiento que aquí no nos interesan (véanse, por ejemplo, Stake, 1971; MacDonald-Ross, 1973; Walker y Schaffarzick, 1974; Stenhouse, 1975). Podemos advertir, sin embargo, que, con tal de que el profesor especifique sus objetivos, el modelo anterior puede ser trabajado por psicólogos o psicometristas que sepan muy

Quizá el camino para comprender con más claridad los alcances y limitaciones del modelo por objetivos —y de cualquier otro— sea el de dilucidar cuáles son las funciones de la escuela en la tarea de formar a los educandos.

poco acerca del aula que, a menudo, es tratada como una "caja negra" (¡con el profesor dentro!).

El paradigma torna aparentemente directa la evaluación y, desde luego, esta facilidad de evaluación es uno de los principales atractivos del modelo de objetivos. Fue conformado más por los intereses de examinadores que por los de profesores o de quienes desarrollan *currícula*. El primer manual de la *Taxonomy of Educational Objetives* (Bloom y otros, 1956) es presentado "por un Comité de Inspectores de Colegios y Universidades".

Pero existen algunas notables desventajas en el enfoque del problema del *currículum* a través de objetivos y se hallan, en mi opinión, en la excesiva simplificación implicada. El diseño y la evaluación experimentales plantean problemas sutiles ante los que parecen ciegos los entusiastas del enfoque de objetivos. La reflexión sobre los objetivos no ayuda considerablemente a los profesores a lograrlos si son ambiciosos en un modo adecuado.

Aquí pretendo simplemente llamar la atención acerca de cuatro puntos sobre los que estimo débilmente basado el modelo de objetivos.

1. No aprovecha ni está de acuerdo con los estudios empíricos de la clase. Estos estudios señalan que no es así como la mayoría de las veces aprenden los estudiantes ni como enseñan los profesores. En su forma óptima, la enseñanza y el aprendizaje se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo: se alzan tan alto como les es posible. Popham (1968) se suma a la afirmación

según la cual los profesores no operan orientados hacia un objetivo: "Deberían tenerlo." Creo que quiere decir que enseñarían mejor si lo tuvieran, pero me parece que se equivoca. Los experimentos realizados con pago por resultados en Inglaterra y la contratación por rendimiento en los Estados Unidos, así como aplicaciones más moderadas del esquema de objetivos sugieren que sólo enseñarán mejor los peores profesores. Casi inevitablemente, los objetivos definen una norma para el que Dahllof (1971) denominó "grupo determinante", situado en la zona inferior del colectivo al que se enseña. Reduce el nivel de aspiración de los profesores mejores.

2. El análisis del contenido del *currículum* en los objetivos de la conducta no está de acuerdo con la naturaleza y la estructura del conocimiento, con la epistemología. No cabe reducir el conocimiento a conductas. Especialmente no puede expresarse en términos de rendimientos especificados de antemano, porque función del conocimiento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla. El conocimiento es una base para diversidad de actuaciones caracterizadas por la comprensión. Un enfoque a través de los objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir, de tornarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa. Además los objetivos tienden a hacer del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarrollo de destrezas, que deberían ser el medio pero se trocan en fin. En razón de su incapacidad para enfrentarse a la idea del conocimiento como base de ilustración y de comprensión, el enfoque a través de objetivos

de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la educación.

3. Normalmente, la fórmula de los objetivos se aparta de y enturbia los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización. ¿Qué objetivos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el *currículum*, los del profesor o los del alumno? ¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? ¿Cómo examinan o evalúan ustedes si hay grupos alternativos de objetivos dentro del mismo *currículum*? La realidad es que nuestras clases y enseñanza varían año tras año y otro tanto sucede en cualquier otra clase cualquier año. Ignoramos por qué. No podemos predecir lo que lograremos. Desde luego y en nuestro país, los exámenes fijan niveles inferiores a los que los buenos profesores esperan alcanzar, porque se trata de niveles *comunes* a todos los alumnos, mientras que gran parte del logro más elevado es considerablemente individual. Como no podemos predecir hechos y efectos educativos de un modo fiable, las especificaciones públicas de objetivos fijan en la práctica unos propósitos bajos. Y además, con harta frecuencia, la misma especificación disuade a los profesores de ver hasta dónde pueden llegar: aprisiona a los alumnos dentro de los límites de nuestras esperanzas.

4. Todo esto me lleva a afirmar que el modelo de objetivos sobrestima nuestra capacidad de comprender el proceso educativo. Puede incrementar la *claridad* de nuestra intención, pero hace poco o

nada por mejorar su *calidad*. Tampoco aumenta en realidad nuestra capacidad de comprender nuestras aspiraciones, porque no se enfrenta adecuadamente a la situación multivariada de la clase. En resumen, no es la mejor base para el desarrollo del profesor. Cabe admitir que acosa un tanto a los profesores, haciendo que cada día se aparezca más a aquel en que el inspector visita el aula. Pero todos conocemos los trucos astutos e ingeniosos que se reservan al visitante y me parece que descubriremos que el modelo de objetivos tiene efectos semejantes. ¡El profesor hábil es capaz, si quiere, de lograr los objetivos apreciados públicamente sin cometer la tarea de educar a los alumnos! Ya lo consiguen muchos profesores que trabajan en clases de examen. Aseguran el aprobado a alumnos que no comprenden la asignatura.

Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1984, pp. 111-115.

14

Propuestas para la elaboración de planes y programas de estudio

En este aparato se pretende distinguir entre diversas aproximaciones metodológicas de diseño curricular vinculadas (de manera no siempre clara ni congruente) con distintos enfoques teórico-conceptuales del currículo. El propósito es contrastar diferentes enfoques metodológicos desarrollados a lo largo de la década, identificando su relación con las diversas corrientes del ámbito de la teoría curricular. Se analizaron diversas propuestas metodológicas que se sustentan en las concepciones tecnológica y sistemática del diseño curricular; otras que pueden caracterizarse como metodologías cuyo enfoque tiene un carácter sociopolítico, crítico o alternativo (Díaz Barriga Arceo, 1993) y algunas que, cada vez con mayor interés, intentan superar varias de las limitaciones de los enfoques anteriores.

Para la presentación del material, las propuestas se han agrupado de acuerdo con el nivel educativo en el que surgen o se aplican: el de la educación básica y media superior, y el de la educación superior. El criterio para decidir si un currículo es tradicional, tecnocrático o crítico está delimitado por la visión global del mismo sobre el papel de la educación y la sociedad, por la forma de concebir la ciencia y el conocimiento, y por la concepción y maneras de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, y no sólo por considerar ciertas etapas genéricas durante el proceso de elaboración de un plan de estudios.

La metodología del diseño curricular es una actividad del campo del currículo que presenta variaciones derivadas de los cambios producidos por los paradigmas curriculares y de los contextos sociohistóricos concretos en donde se desarrolla dicha actividad.

A partir de la revisión realizada fue evidente el desfase que aún existe entre el nivel de elaboración conceptual desarrollado en el campo teórico del currículo y las características de los modelos de diseño curricular propuestos en los diversos ámbitos estudiados. Coincidimos en que: si bien los estudiosos del currículum reconocen que éste es un fenómeno multicausal y difícilmente alguien se atrevería a seguir considerando al currículum y su praxis como un producto acabado o una estructura de contenidos estática, aun gran parte de las propuestas teórico-metodológicas incurren en visiones reduccionistas y parciales que se centran en el abordaje unidireccional [...] de tipo psicológico, tecnológico o sociopolítico del fenómeno curricular (Díaz Barriga, Arcero, 1993, p. 12).

El análisis de lo que sucedió en los ochenta en el plano de la intervención curricular, particularmento lo relativo a la generación de modelos curriculares y metodologías para el diseño curricular, contrasta con lo sucedido en la década de los setenta, en que el sistema educativo tiene que enfrentar problemas como la modificación de la enseñanza, la obsolescencia de los planes curriculares, la incapacidad de las instituciones educativas para dar respuesta a las demandas del mercado laboral, la indefinición y deficiencias de los perfiles logrados por los egresados de las universidades públicas, etcétera.

Ante esta situación, la política educativa se orientó hacia campos como la administración y la planeación educativa, teniendo como propósito central el desarrollo de propuestas sistemáticas

que permitieran optimizar —en términos de eficiencia y eficacia o productividad— la formación de los egresados y, en el caso concreto de la educación profesional, vincular el ejercicio social de la profesión con las demandas sociales más apremiantes.

A mediados de los sesenta se hacen aportaciones muy significativas en el plano de la intervención curricular, en el contexto del programa de investigación que denominamos de racionalidad tecnología. Esto no es sorprendente si se recuerda que un programa de investigación no sólo condiciona los modelos explicativos o marcos teóricos, sino que lleva asociada una metodología de investigación particular y ciertas formas de intervención o aplicación en los escenarios que le son propios. Podemos suponer que la aparición de propuestas metodológicas para el diseño y evaluación curricular se da conjuntamente con el surgimiento de diversos programas de investigación y el tránsito sufrido por las concepciones curriculares que se describió antes.

En función del enfoque asumido, algunas de las propuestas elaboradas en la segunda mitad de los sesenta y principios de los ochenta, acentuaban la rigurosidad y sistematicidad en el tratamiento técnico, mientras que en otras la preocupación central recaía en establecer un estrecho vínculo entre la formación del alumno y las demandas sociales del ejercicio profesional respectivo. El trabajo más representativo en esa década es el de Glazman y De Ibarrola (1976), centrado en la estructuración de objetivos y contenidos curriculares. También destacaron, en su momento, la propuesta curricular elaborada en la ANUIES (Arnaz, 1982), en la que aparece claramente la influencia de un enfoque sistemático que desglosa el diseño curricular en una serie de fases operativas bajo el esquema "insumo-proceso-producto", y la de Arredondo (1981), que plantea que el desarrollo curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico que comprende como fases un análisis previo, diseño, aplicación y evaluación curricular.

A partir de las ideas anteriores, se encontraron ciertas constantes en las propuestas metodológicas de diseño curricular de los ochenta, en particular —aunque no exclusivamente— en aquéllas de orientación tecnológico-sistémica. Entre esas constantes destacan: la realización de un análisis del contexto social donde se desempeña la labor profesional del egresado, así como una detección de las necesidades sociales que se le demandan; el planteamiento de un perfil profesional del egresado; el estudio de su mercado de trabajo; el análisis de los recursos y de la normatividad institucional; el estudio de la población estudiantil; la especificación de planes y programas, y la propuesta de una evaluación curricular continua.

Hasta los primeros años de los ochenta, los esfuerzos de dirigieron en gran medida, y sobre todo en el nivel superior, a la búsqueda "del modelo" curricular idóneo, entendido éste como una estrategia global para el diseño y desarrollo del currículo, que tuviese un carácter genérico que le permitiera ser aplicado a una variedad más o menos

amplia de carreras. Los modelos curriculares son interpretados como una representación ideal que permite describir el funcionamiento de un sistema educativo y que, al incluir una explicación de los elementos que se consideran más importantes, así como de sus relaciones, se traduce en una serie de fases, lineamientos y prescripciones que constituyen las propuestas metodológicas de diseño curricular.

Desafortunadamente la intervención en el campo del diseño curricular, realizada tanto en los sesenta como en los primeros años de los ochenta, incurrió en situaciones donde se contraponían propuestas detodológicas excesivamente rígidas, cerradas y descontextualizadas, mientras que en el otro extremo se llegaron a generar propuestas tan flexibles e inacabadas, que resultaba imposible ponerlas en práctica. Algunas de las observaciones críticas más importantes sobre las metodologías de diseño curricular prevalecientes fueron señaladas desde la primera mitad de los ochenta (Díaz Barriga, 1981; Glazman y De Ibarrola, 1984): la realización de supuestos diagnósticos de necesidades que encubren la problemática real de la demanda y el ejercicio social de una profesión; la fragmentación y trivilización de los aprendizajes propiciada por los objetivos conductuales y los perfiles de egreso que se derivan de ellas; el tratamiento superficial del contenido y su falta de integración epistemológica; la carencia de un tratamiento histórico y social en la derivación curricular; el énfasis en el tratamiento técnico y la prevalencia del control administrativo sobre los procesos académicos, entre otras.

Diseño y desarrollo del curriculum

Los estudiosos del campo han dejado de lado la búsqueda de "un único camino correcto" en materia de modelos curriculares (Pérez Gómez, 1988); y aunque actualmente encontramos diferentes acercamientos que ofrecen visiones alternativas y promisoras, "difícilmente podemos hablar de la existencia de un solo enfoque o metodología que pueda dar respuesta, de manera integral, a la diversidad de problemáticas que plantea lo curricular" (Díaz Barriga, Arceo, 1993, p. 12).

En los ochenta se llega gradualmente a la convicción de que un modelo curricular, dado su carácter de estrategia potencial, puede utilizarse en principio sólo como plataforma de análisis, y que su aplicación práctica a diversas propuestas curriculares requiere necesariamente una reconstrucción del modelo en función del contexto y las circunstancias particulares que se enfrentan. Asimismo, se reconoce la necesidad de establecer una continuidad entre los procesos curriculares y los instruccionales, entre las estructuras programáticas formales y las prácticas e interacciones educativas que ocurren en el aula. Por otro lado, se plantea también la necesidad de proporcionar un tratamiento diferencial a las diversas áreas del conocimiento o contenidos curriculares. En estos últimos planteamientos podemos identificar rasgos que caracterizan a dos de los programas de investigación curricular de los ochenta: el centrado en el estudio de procesos y prácticas que ocurren en el aula, y el referido al análisis de la lógica de los contenidos curriculares.

Puede afirmarse que para mediados de los ochenta, en el ámbito de la investigación curricular

(no en el de la intervención institucional) decae marcadamente el interés por desarrollar estrategias metodológicas de elaboración curricular, en contraste con el interés creciente por el estudio de la cotidianidad en el aula y por la investigación sobre los procesos de construcción del conocimiento escolar.

Lo anterior explica el relativo abandono de los intentos por desarrollar propuestas metodológicas de índole genérica para el diseño de planes y programas de estudio, mientras que se incrementa la producción de propuestas situacionales, es decir, específicas por dominios de conocimiento o ámbitos institucionales y profesionales (por ejemplo: el currículo de orientación cognoscitiva para la educación preescolar, las propuestas curriculares para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas, el currículo para el aprendizaje de la ciencia, los proyectos de formación de profesionales en psicología, comunicación, pedagogía, etc.). Esta tendencia se observa claramente en el ámbito de la educación superior en vinculación con diversos estudios sobre formación y práctica de las profeisones.

Observamos que en los ochenta surgen modelos curriculares y algunas propuestas metodológicas que parten de un cuestionamiento crítico a la función social y política de la educación, donde se rechaza abiertamiente el tratamiento tecnológico y el reduccionismo de la psicología conductista imperante. El principal antecedente de este movimiento lo constituye el modelo curricular de la UAM-Xochimilco (Guevara, 1976), que intenta una visión epistemológica diferente por medio de

Diseño y desarrollo del curriculum

una organización curricular de tipo modular. Desde una perspectiva crítica, se privilegian las dimensiones históricas y sociopolítica del currículo, se parte del análisis de una serie de problemas sociales relevantes para la profesión (objetos de transformación) y se niega la existencia de neutralidad y objetividad en una propuesta curricular.

En esta década aparecen algunas propuestas metodológicas para el diseño curricular que tratan de dar respuesta al problema de la dualidad razón técnica/determinantes sociopolíticos del currículo, aunque no parecen tener la misma difusión ni repercusión que tuvieron las propuestas de los setenta. Tampoco parecen haber avanzado sustancialmente en la solución de los problemas del currículo referidos a la organización del conocimiento (por ejemplo, no llega a plantearse una opción para superar las limitaciones encontradas en los modelos por asignatura o por módulos), o a la conformación de un currículo integrado e interdisciplinario (la ruptura teoría-práctica sigue presente en la mayor parte de los planes de estudio, se observa la vuelta a los programas por asignaturas, en vez de analizar las causas que dificulten el funcionamiento de la integración por áreas, etcétera).

En síntesis, coincidimos con Pansza (1992, p. 48) en que de 1970 a 1977 "el campo curricular dio expresión a muchos proyectos alternativos, diferentes, proyectos conectados con la vida social, ahora los trabajos son como más profundos en lo teórico, pero menos propositivos a nivel de planteamientos de formación diferente y alternativa".

Díaz Barriga, A. *et al.*, "La investigación en el campo del currículo 1982-1992" en Díaz Barriga, Á. (Coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* 5, col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1995, pp. 81-85.

15

Participants in Curriculum Development

Who are the people responsible for curriculum development? Different answers to this question are found in the curriculum literature. Schwab (1983) restates his view that theoretically equal weight should be given to each of the four commonplaces of education -subject matter, learner, teacher, and milieu- represented in curricular deliberation and in curriculum decision making by relevant experts. Still, according to the nature of the specific situation, a decision to favor one of the commonplaces is justified. Schwab's own emphatic answer to the question of who should be a member of a curriculum development team is: the teacher. Because of their intimate knowledge of classroom and learners and because in their classrooms they are the final arbiters in transforming the prescribed curriculum into classroom action, teachers "must be involved in debate, deliberation, and decisions about what and how to teach" (p. 245).

Another important participant in the development process, according to Schwab, is the school principal, whose knowledge about the school milieu, its possibilities, and constraints is deemed essential for making curricular decisions. The principal, as the representative of members of the community and of students, is especially important, because diversity in educational needs calls for diversity of curricular; such diversity can only be developed in a defensible manner by paying attention to the local aspects of each situation.

En el campo de estudio del currículum, si bien el diseño y la evaluación son aspectos esenciales, la gestión de aquél tiene un peso fundamental que no se debe subestimar.

Other specialistis and experts familiar with special problems that may arise in the course of curriculum development are perceived as consultants and not as regular members of the developing team. The curriculum group is guided by a chairperson who has been trained for this position. The chairperson's role is dual: (a) to enhance the competence of the group, removing barriers of communication among its members; and (b) to maintain an appropriate mode of deliberation. Schwab (1983) describes curricular deliberation as a deliberative process in which all pool their ingenuities, insights, and perceptions, in the interest of discovering the most promising possibilities for trial" (p.255).

This curriculum team -with its focus on the local situation- seems particularly suited for school-based curriculum development, whenever the locus of decision making lies within the school. Eggleston (1980) states that school-based curriculum development represents"a take-over by the schools of the new active rather than passive style of curriculum change" (p.1). The basic asumption underlyng school-based curriculum development is that curriculum decisions are best made by teachers acting as professionals within their school.

Two main avenues of teacher involvement in the curriculum are envisaged. In one, teachers are perceived as partners in the development process who act as interpreters and modifiers of existing curriculum materials to fit their own interests, the needs of their students, and the unique nature of their classroom situations. In the other, teachers serve as curriculum planners, not only in the context of a curriculum development team but also as planners in their own classrooms. Connelly and Clandinin (1988) argue that the personal practical knowledge of teachers determines their planned conduct in classrooms. Conelly and Clandinin perceive curriculum planning for the classroom in terms of experiences in particular situations. They use the term *personal practical knowledge* in relation to teacher's knowledge of classrooms. This approach emphasizes the personal aspects of teacher's professional activity in planning the curriculum of their classes. The centrality of the teacher's role in curriculum development, argued by Schwab (1983), finds its ultimate expression in the approach that views teacher's curricular actions in the classroom as expressions of their personal practical knowledge (Conelly & Clandinin, 1988).

"Curriculum Development" en Jackson, Ph. (Ed.) (1986), *Handbook of Research on Education Curriculum*, Macmillan, New York.

Ejercicio metodológico para la elaboración de un perfil de egreso a nivel de educación superior

Puesto que esta es una propuesta para la formulación de un perfil de egreso, el ejercicio se realiza bajo el supuesto de que los diseñadores curriculares han completado la fase previa (diagnóstico) para la evaluación diagnóstica de un currículum vigente, tanto a nivel de diseño como de la práctica del mismo, en una institución concreta del nivel superior. Lo anterior supondría, por ejemplo, revisión de los documentos diagnósticos y los resultados de los estudios sobre el ejercicio profesional, la contrastación de los planes de estudio y el estado actual de la disciplina.

Para facilitar a los diseñadores la formulación del perfil de egreso, se propone aquí un documento que contiene los siguientes aspectos:

a) finalidades de lo que se va a hacer en cada etapa del proceso y,
b) procedimientos para su realización. Posteriormente, a manera de ejemplo, se presentan los cuadros con los resultados o productos de una aplicación hipotética.

Fases de la metodología

1. Formación académica general (ver cuadro 1)

Finalidad:

Configuración de un conjunto de prácticas profesionales reales o potenciales para ser contempladas como aquéllas a las que se orientará el perfil del egresado.

Procedimientos:

a) Partir de la **enunciación de las prácticas** consideradas específicas de la profesión de acuerdo con lo detectado en el punto anterior.
b) Establecer los **problemas que resuelve el profesionista** mediante este tipo de ejercicio profesional y su nivel de intervención.

c) Ubicar los **sectores institucionales** (dónde) y **sectores poblacionales** (a quién) en relación con los cuales se ejerce esa práctica profesional.
d) Determinar los **procedimientos y técnicas** de los que se vale el profesional para la resolución de los problemas establecidos. Habría que tomar en cuenta tanto aquellas modalidades de aplicación propias de la disciplina en que se formará, como las provenientes de otros campos.
e) Especificar el tipo de **contenido teórico**, conceptos o modelos que sirven de base a esas prácticas, confirmando si se pueden considerar específicos de la disciplina.
f) Establecer las **actitudes y contenidos valorativos** de las prácticas detectadas.

2. Formación profesional (ver cuadro 2)

Finalidad:

Establecimiento de aquellos conocimientos, habilidades y/o actitudes que pudieran tener un carácter general o común a toda formación profesional. Se trata de extraer elementos que en un momento dado pudieran ser formulados como requisito de ingreso y/o como algo permanente o continuo en la formación universitaria.

Procedimientos:

a) Enunciar **capacidades y/o habilidades básicas y profesionales** propias del nivel de educación superior, consideradas indispensables para el egresado.
b) Desarrollar los **procedimientos y técnicas** que le corresponden a esas habilidades básicas y profesionales.
c) Enunciar aquellos **procesos cognitivos** considerados indispensables en el desarrollo de las habilidades enunciadas.
d) Determinar actitudes a favorecer, tanto **hacia la profesión como hacia los demás.**

Los objetivos de la carrera. Se formulan tomando en cuenta la definición que se presenta al final de este documento. Con respecto a su presentación,

se sugieren dos posibilidades: como un texto introductorio al perfil o como enunciados con un verbo (que indica la acción) lo suficientemente general acorde con lo que se espera de esos objetivos de la carrera.

El perfil del egresado. Se recomienda integrar en un texto la información desarrollada en los cuadros para dar cuenta de los elementos ineludibles en la formación de todo universitario y en específico de un profesional de la carrera en cuestión.

a) Enunciar el paquete de lo que podrá hacer o en lo que podrá intervenir universitaria y profesionalmente el egresado.
b) Bloques de conocimientos, técnicas, procedimientos y actitudes que requerirá y/o utilizará para tal intervención o resolución de problemas.
c) Dónde y con quién va a desarrollar las prácticas enunciadas.

Cuadro 1. Concentración para la información relativa a los elementos de formación general del alumno

Enunciar capacidades o habilidades propias del nivel de educación superior	*Procedimientos o técnicas utilizadas*	*Procesos y habilidades cognitivas requeridas*	*Actitudes que favorecen*	*Relaciones con posibles contenidos y/o materias, campos de conocimiento incorporados al plan de estudio*
Producción escrita	• Ensayos • Esquemas • Mapas conceptuales • Resumen • Síntesis • Cuadros sinópticos • Taxonomías • Tablas • Guiones • Artículos • Notas periodísticas • Cuentos	• Interpretación de texto • Asimilación de ideas • Análisis • Síntesis • Evaluación (juicios) • Organización del texto	• Autocorrección de errores • Perfeccionamiento del trabajo • Articulación del producto	
Investigación	• Técnicas de investigación • Observación • Entrevista • Fichas bibliográficas • Fichas conceptuales • Encuestas • Búsqueda documental		• Búsqueda de la información apropiada • Tolerancia a las ideas diversas	
Dominio de lenguajes	• Temas e ideas • Computadora • Idiomas			
Resolución de problemas (decidir qué tipo de problemas va a resolver) toma de decisiones	• Temas e ideas • Computadora • Idiomas			

Cuadro 2

Cuadro 2. Concentración para la información sobre las prácticas profesionales

Enunciado de la práctica profesional	*Problema que resuelve y nivel de intervención en la resolución del problema*	*Sector institucional: ¿dónde? Sector poblacional: ¿con quién?*	*Procedimientos y técnicas para la resolución de los problemas*	*Contenidos teóricos, conceptos o modelos implícitos o necesarios para entender el problema*	*Actitudes y contenidos valorativos de las prácticas*
Docencia a nivel superior	a) Planeación de la clase. b) Selección de materiales y medios didácticos. c) Asesoría a alumnos y solución de problemas de aprendizaje. d) Impartición de clases. e) Evaluación de los aprendizajes.	Alumnos jóvenes y adultos que cursan licenciatura.	• Técnicas de programación de cursos. • Dinámicas para la asesoría individual y por equipo. • Herramientas de evaluación. • Estrategias de enseñanza.	• Teorías y modelos de enseñanza. • Teorías y modelos de aprendizaje. • Modelos de evaluación. • Modelos didácticos específicos.	• Curiosidad por la búsqueda de contenidos vinculados al tema. • Interés por el dominio de la profesión. • Tolerancia a las ideas diferentes en la clase.

Bibliografía

Bellock, A., "La estructura del conocimiento y el currículum" en Elam, S. (Comp.), *Education and the Structure of Knowledge* (La educación y la estructura del conocimiento), El Ateneo, Argentina, 1973.

Coll, C., *Psicología y currículum*, LAIA, Barcelona, 1987.

"Curriculum Development" en Jackson, Ph. (Ed.), *Handbook of Research on Education Curriculum*, Macmillan, New York, 1986.

Díaz Barriga, A. *et al.*, "La investigación en el campo del currículo 1982-1992" en Díaz Barriga, A. (Coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales 5*, col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1995.

Díaz Barriga, F. *et al.*, *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Trillas, México, 1992.

Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *Para comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992.

Glazman, R., "Sobre los objetivos de los objetivos" en Glazman, R., de Ibarrola, M., *Diseño de planes de estudio*, Nueva Imagen, México, 1987.

Hernández, P., *Diseñar y enseñar. Teorías y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Narcea, Madrid, 1989.

Remedi, E., "Racionalidad y currículum. Deconstrucción de un modelo" en Landesman, M., (Comp.), *Currículum, Racionalidad y conocimiento*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1988.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, 3a. ed., Morata, Madrid, 1987.

Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1984.